



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Vergleich der historischen Entwicklung der Politischen
Bildung in Österreich und der BRD zwischen 1943/5 –
1976/8“

Verfasserin

Anna Klampfer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 344 313

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Englisch UF Geschichte, Sozialkunde,
Politische Bildung

Betreuerin / Betreuer:

Prof. Dr. Wolfgang Sander

Vorwort

Ich habe das Verfassen dieser Arbeit als positiv und erfreulich erlebt, was sicherlich durch die Menschen in meiner Umgebung bedingt wurde. In diesem Zusammenhang möchte ich mich bei Prof. Wolfgang Sander für die Betreuung meiner Diplomarbeit sehr herzlich bedanken. Seine zahlreichen Ratschläge und Denkanstöße waren von großer Hilfe und gestalteten meine Zeit als Diplomandin sehr lehrreich. Außerdem gebührt dem gesamten Team des Departments für Didaktik der Politischen Bildung, an dem ich zwei Semester lang als Studienassistentin tätig sein durfte, mein Dank für die vielen Gespräche und den regen Austausch an politikdidaktischen Standpunkten. Insbesondere Dr. Cornelia Klepp und ihren Seminaren verdanke ich die „Entdeckung“ der politischen Bildung als Studienschwerpunkt. Ich möchte auch Prof. Herbert Dachs meinen Dank für das ausführliche und offene Interview im Zuge meiner Recherche im Mai 2010 aussprechen.

Besondere Dankbarkeit gilt meinen Eltern Anna und Josef Klampfer, die mich während meiner Studienzeit immer unterstützt haben. Ihr Vertrauen in mich und ihr Verständnis haben mich stets begleitet. Meinen Schwestern Gabi, Karin, Andrea und Julia möchte ich für ihre moralische und motivierende Unterstützung und meiner Großmutter Theresia für ihr offenes Ohr danken. Auch meinen Freunden und Freundinnen, die mich über Jahre hinweg begleitet und angetrieben haben, bin ich zu sehr viel Dank verpflichtet.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Vorgehensweise	3
2.1. Fragestellung.....	3
2.2. Quellenlage	4
3. Vergleich der Institutionalisierung der politischen Bildung.....	5
3.1. Die Moskauer Deklaration	5
3.2. Zwang und relative Freiheit: 1945 – 1949.....	6
3.2.1. Die politische Ausgangslage	6
3.2.2. Neuanfang der politischen Bildung?!.....	9
3.3. Das Prinzip der 1950er Jahre	16
3.3.1. Politische Entwicklungen.....	16
3.3.2. Politisch bildnerische Entwicklungen.....	18
3.4. Mehr und weniger Aufbruch in den 1960er Jahren	22
3.5. Die 68er Bewegung und ihre Auswirkungen in den 1970er Jahren	26
3.5.1. Gesellschaftliche Entwicklungen	26
3.5.2. Politisch bildnerische Entwicklungen.....	30
3.6. Fach oder Prinzip? Ein Diskussionsvergleich	37
4. Vergleich der Aufarbeitung der NS-Zeit in der politischen Bildung	43
4.1. Der Anfang am Ende: 1945-1949	43
4.2. Das lange Schweigen: die 1950er Jahre	48
4.3. Das laute Schweigen: die 1960er Jahre	51
4.4. Der Ruf nach Aufarbeitung: die 1970er Jahre	54

5. Vergleich der Erwartungen an die politische Bildung.....	59
5.1. Die Missionierung: 1945-1949	59
5.2. Das Harmoniebedürfnis: die 1950er Jahre	67
5.3. Die Demokratisierung: die 1960er Jahre	71
5.4. Der Kampfplatz: die 1970er Jahre	77
6. Zusammenfassung	85
6.1. Die Opferthese hat die Aufarbeitung der NS-Verbrechen in Österreich stark verzögert dadurch ein politisch bildnerisches Tabu kreiert.....	85
6.2. Die österreichische Nationsbildung hat der Politisierung der politischen Bildung vorgebeugt.	87
6.3. Die österreichische Konsens-, Proporz- und Sozialpartnerschaftspolitik hat die Entwicklung der demokratischen politischen Bildung gehemmt.	88
7. Um- und Ausblick in Österreich	91
8. Literaturverzeichnis	97
Abkürzungsverzeichnis.....	106
Anhang	107

1. Einleitung

Wenn man in Österreich an Geschichtelehrer und Geschichtelehrerinnen denkt, so fallen den meisten wohl Begriffe wie Antike, Französische Revolution, Staatsvertrag, Ötzi, Habsburger Monarchie oder Völkerwanderung ein. Diese Themen sollen hier in keinsten Weise als unwichtig oder unnötig bezeichnet werden. Sie sind Teil der historischen Entwicklung der Menschheit bzw. Österreichs, füllen den Geschichteunterricht hingegen oft zur Gänze aus. Betrachtet man den Gegenstand Politische Bildung und Recht, wird eine ähnliche Wertigkeit zu Gunsten juristischer Thematiken feststellen. Das Fach der politischen Bildung hat in unserem Bildungssystem keinen sehr prominenten Platz eingenommen. Das manifestiert sich ebenfalls bei der Ausbildung von Lehrkräften an den Universitäten Österreichs. Für das Fach Politische Bildung und Recht, das an vielen BMHS unterrichtet wird, gibt es kein Lehramtsstudium, es wird meist von Juristen und Juristinnen unterrichtet. An den AHS findet sich die politische Bildung im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung wieder, jedoch ist von politischer Bildung im Rahmen dieser Ausbildung nur wenig zu merken.

Als ich mich für ein Lehramtsstudium der Unterrichtsgegenstände Englisch und Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung entschloss, hatte ich vielerlei Gründe dafür. Die wichtigsten waren die Vorliebe für beide Gegenstände, die Inspiration der Lehrkräfte, die mich in jenen Fächern unterrichtet hatten und die Tatsache, dass ich mir die Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen als berufliches Tätigkeitsfeld sehr gut vorstellen konnte. Mein Interesse an Geschichte bezog sich nicht lediglich auf die chronologische Abhandlung von historischen Ereignissen und deren Zusammenhänge, sondern auch auf die Auseinandersetzung mit politischen, durchaus kontroversen Themen. Eine Betrachtungsweise, die ich sicherlich meinem Geschichtelehrer zu verdanken habe und die von nahezu niemandem in meinem näheren Umfeld geteilt wurde. Politische Bildung hatte in der Ausbildung der meisten Gleichaltrigen in meiner Umgebung keine Rolle gespielt und wenn doch, dann in Form von Institutionenkunde und der Benennung von Parteien. Ein Interesse oder gar eine Vorliebe für politische Bildung wurde von ihnen nur sehr selten bekundet.

Das Lehramtsstudium für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung bestätigte diese Haltung beinahe durchgehend. Politische Bildung trat als Randerscheinung meines Studiums auf, zumindest bis zuletzt. Dies lag nicht an mangelndem Interesse, sondern mehr an der minimalen Wertigkeit innerhalb des Studienplanes und dem verschwindend geringen Angebot auf dem Gebiet. Erst gegen Ende meiner Studienzeit änderte sich diese Situation aufgrund einer strukturellen Neuerung an der Universität Wien, welche das Department der Didaktik der Politischen Bildung und damit einige Lehrveranstaltungen zum Thema hervorbrachte. Die Seminare und Tätigkeiten des Departments boten vermehrt Möglichkeiten zur Thematisierung der schulischen politischen Bildung und so wurde mir verstärkt bewusst, dass diese zu wenig Beachtung innerhalb meiner Ausbildung erhalten hatte. Um dies zu ändern, fasste ich den Entschluss, mich auf dieses Themengebiet zu spezialisieren und nach den Ursachen für diese Umstände zu suchen.

Dabei wurde mir schnell klar, dass es viele sehr engagierte Lehrkräfte auf diesem Gebiet gibt, die sich nach Kräften bemühen, politische Aspekte in ihren Unterricht einzubauen. Ebenso schnell wurde jedoch auch augenscheinlich, dass diese Initiativen von der Motivation und vom Interesse Einzelner abhängig sind und keinerlei systematischen und institutionellen Vorgaben folgen. Die Lehrer und Lehrerinnen haben diesbezüglich sehr viel Freiraum, der auf positive und negative Weise genutzt werden kann. Um solch willkürlich anmutende Schulgegebenheiten besser verstehen zu können, erscheint die Beleuchtung der historischen Entwicklung der politischen Bildung in Österreich als notwendiger Schritt. Der Vergleich des Faches mit ihrer stärker verankerten und intensiver beforschten „Geschwisterdisziplin“ in der Bundesrepublik Deutschland soll hierbei die Gründe für den trägen Werdegang der politischen Bildung in Österreich deutlich ersichtlich machen. Dabei soll die Situation des Politikunterrichts in der BRD nicht als Idealvorstellung verstanden werden, sondern als Anhaltspunkt für tiefer greifende Institutionalisierung und vermehrten fachdidaktischen Diskurs. Durch die Analyse der historischen Wurzeln der politischen Bildung soll das Nachvollziehen der heutigen Situation der österreichischen Disziplin ermöglicht werden und so eine für die aktuellen Umstände sensibilisierte Weiterentwicklung des Faches aufgezeigt werden.

2. Vorgehensweise

2.1. Fragestellung

Diese Arbeit setzt sich mit der historischen Entwicklung der schulischen politischen Bildung in Österreich und der BRD auseinander und vergleicht diese. Aspekte der politischen Bildung im Rahmen von Erwachsenenbildung bzw. von Interessensverbänden werden folglich nicht inkludiert, was sich auf die Ausbildung und das zukünftige Arbeitsfeld der Verfasserin zurückführen lässt. Die verschiedenen Ursachen für die unterschiedliche Entwicklung beider Länder bilden den zentralen Aspekt und sollen letztlich Aufschluss über die schleppende Progression der politischen Bildung in Österreich geben.

Um ein differenziertes und ausgewogenes Bild der Geschehnisse zu geben, ist die Analyse in drei verschiedene Perspektiven gegliedert. Zu Beginn wird ein Vergleich der Institutionalisierungsverläufe der politischen Bildung in beiden Ländern vorgenommen, der zugleich die grundlegenden Ereignisse des Bezugszeitraums erläutert. Anschließend folgt ein Vergleich der Aufarbeitung der NS-Zeit im Rahmen der politischen Bildung. Hierbei wird dem gesellschaftlichen und offiziellen Umgang mit der Schuldfrage und seinem Einfluss auf den Gegenstand nachgegangen. Die dritte Perspektive bildet der Vergleich der Erwartungen an die politische Bildung, wobei nicht nur gesetzlich verankerte bzw. offizielle Zielsetzungen des Politikunterrichts Beachtung finden, sondern auch innerfachliche Vorstellungen.

Als zeitlicher Bezugsrahmen wurden die Jahre zwischen 1943/5 und 1976/8 gewählt. Während dieser Zeitspanne sind die wesentlichen Geschehnisse angesiedelt, welche den weiteren Werdegang der politischen Bildung nachhaltig geprägt haben. Diese Periode wurde von einer Zeit des relativen Stillstands für die politische Bildung gefolgt, was die langanhaltende Wirkung der Vorkommnisse und die große Bedeutung der ausgewählten rund fünfunddreißig Jahre für die heutige Gestalt des Politikunterrichts erklärt.

Nach einer abschließenden Betrachtung der skizzierten Entwicklungen und der Beweggründe dafür folgt eine kurze Bestandsaufnahme der derzeitigen Situation der politischen Bildung in Österreich. Im Zuge dessen werden auch Möglichkeiten für die zukünftige Gestaltung des Gegenstandes in Österreich angesprochen.

2.2. Quellenlage

Die Quellen für die vorliegende Arbeit lassen sich in mehrere Kategorien gliedern. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf politischen und analytischen Quellen und weniger auf politikdidaktischen Konzeptionen und deren Hintergründe. Ziel der Arbeit ist nicht ein historischer Abriss der Fachdidaktik der politischen Bildung, sondern eine chronologische Auseinandersetzung mit der Entwicklung des Gegenstandes auf politischer und gesellschaftlicher Ebene.

Einen Teil der Quellen bilden offizielle, staatliche Beschlüsse beider Länder. Diese Gruppe beinhaltet allerdings nicht nur Gesetze, sondern auch Beschlüsse von offiziellen Gremien der Regierungen und Erlässe. Diese beschreiben die offizielle Haltung beider Staaten bezüglich der politischen Bildung unverfälscht und zeigen, welchen Richtlinien und Vorgaben der Politikunterricht unterlegen hat.

Eine weitere Kategorie bilden Stellungnahmen und Empfehlungen von politischen Verantwortungsträgern und -trägerinnen aber auch von offiziellen Ausschüssen und Kommissionen. Sie hatten/haben zwar keinen verbindlichen Charakter, spiegeln aber die Meinung über bzw. die Einstellung zur politischen Bildung und ihren Aufgaben wider.

Eine dritte Gruppe stellen die theoretischen Konzeptionen der vor allem deutschen Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen im Bereich der Politikdidaktik dar. Sie zeigen auf indirektem Weg den Entwicklungsstand der politischen Bildung auf und geben Aufschluss darüber, woran sich Lehrkräfte zur jeweiligen Zeit orientiert haben.

Eine weitere Kategorie stellen die historischen Abrisse unterschiedlicher Vertreter und Vertreterinnen des Faches dar, welche die Entwicklung der politischen Bildung in beiden Ländern aus verschiedensten Perspektiven analysiert haben und so einen Teil des heterogenen Fundaments dieser Abhandlung bilden.

3. Vergleich der Institutionalisierung der politischen Bildung

Wie bereits angekündigt, beschäftigt sich dieses Kapitel mit den unterschiedlichen Institutionalisierungsverläufen der schulischen politischen Bildung. Um die Thematik besser verfolgen zu können, werden gleichzeitig die relevanten politischen Entwicklungen beider Länder erläutert.

3.1. Die Moskauer Deklaration

Die Hintergründe rund um die Ereignisse in der schulischen politischen Bildung in Österreich und Deutschland nach 1945 stehen im engen Zusammenhang mit der Nachkriegsplanung der Alliierten während der letzten Jahre des Zweiten Weltkrieges. Daher sollen diese Überlegungen eingangs geschildert werden.

Eine wichtige Etappe dieser Planung stellt die Moskauer Außenministerkonferenz dar, die vom 19. bis 30. Oktober 1943 abgehalten wurde und an der die Außenminister der Alliierten Staaten teilnahmen.¹ Als Ergebnis dieser Zusammenkunft wurde am 1. November die sogenannte Moskauer Deklaration veröffentlicht.² Dieser Erklärung ist zu entnehmen, wie man gedachte mit dem gemeinsamen Gegner, den Achsenmächten, umzugehen. Diesbezüglich wurde von den USA, Großbritannien, der UdSSR und China die sogenannte „Joint Four-Nation Declaration“ unterzeichnet, in der sich die vier Staaten dazu verpflichteten, „[...] [t]hat those of them at war with a common enemy will act together in all matters relating to the surrender and disarmament of that enemy.“³ Die Verlautbarung des gemeinsamen Vorgehens und die Formulierung des gemeinsamen Ziels, der Kapitulation und Entwaffnung des Gegners, zeigten die Absichten des Bündnisses sehr deutlich. Das französische Komitee für die Nationale Befreiung schloss sich dieser Erklärung am 16. November 1943 an.⁴

¹ Vgl. Verosta, Stephan (Hrsg.). Die internationale Stellung Österreichs. Eine Sammlung von Erklärungen und Verträgen aus den Jahren 1938-1947. Wien 1947, S. 7.

² Vgl. Jabloner, Clemens et al. Schlussbericht der Historikerkommission der Republik Österreich. Vermögensentzug während der NS-Zeit sowie Rückstellungen und Entschädigungen seit 1945 in Österreich. Zusammenfassungen und Einschätzungen. Wien u.a. 2003, S. 372.

³ Moscow Conference, October 1943. In: University of North Carolina – Chapel Hill (Hrsg.). URL: <http://www.ibiblio.org/pha/policy/1943/431000a.html>, 22. 10. 2010.

⁴ Vgl. Jabloner, Clemens et al. Schlussbericht der Historikerkommission der Republik Österreich, S. 372.

Die Deklaration beschäftigt sich gesondert mit Italien und Österreich. In Bezug auf Österreich einigten sich die Regierungen Großbritanniens, der UdSSR und der USA, „daß Österreich, das erste freie Land, das der typischen Angriffspolitik Hitlers zum Opfer fallen sollte, von deutscher Herrschaft befreit werden soll.“⁵ Zwar wird Österreich in der Deklaration ebenfalls „daran erinnert, daß es für die Teilnahme am Kriege an der Seite Hitler-Deutschlands eine Verantwortung trägt, der es nicht entrinnen kann“⁶, diesem Passus wurde aber im Verlauf der zweiten Republik Österreichs relativ wenig Aufmerksamkeit geschenkt.

Der unterschiedlich geplante Umgang mit Österreich und dem „gemeinsamen Feind“, also unter anderem Deutschland, war augenscheinlich und hatte einen großen Einfluss auf die Entwicklung der beiden Länder, ihre Bildungspolitik und somit auch auf die Institutionalisierung der politischen Bildung. Die Deklaration bezeichnete Österreich als Opfer Hitler-Deutschlands und bewirkte somit, dass das Land nach Kriegsende als befreites Land galt. Deutschland hingegen wurde die Kriegsschuld angerechnet. Die rechtlichen Konsequenzen dieser gegensätzlichen Einstufung wurden sofort nach Kriegsende deutlich.

3.2. Zwang und relative Freiheit: 1945 – 1949

3.2.1. Die politische Ausgangslage

Nach der bedingungslosen Kapitulation der deutschen Wehrmacht am 8. Mai 1945 sahen sich beide Länder Deutschland und Österreich mit Chaos, Zerstörung, aber auch einem Neuanfang konfrontiert. Dieser Neuanfang nahm in den zwei Nachbarländern verschiedene Formen an.

Der deutsche Staat hatte durch die Kapitulation aufgehört zu existieren, seine Souveränität ging dadurch auf die Siegermächte USA, Großbritannien, Frankreich und UdSSR über. Nachdem der Nachfolger Hitlers, Karl Dönitz, und seine Regierung Ende Mai 1945 verhaftet und für abgesetzt erklärt wurden, gab es keine Staatsführung mehr für das Deutsche Reich, die rechtsverbindliche Entscheidungen hätte treffen können. Folglich erklärten die Alliierten am 5. Juni 1945 die Rechtsgewalt im Land und damit alle Rechte und Befugnisse zu übernehmen.

⁵ Verosta, Stephan (Hrsg.). Die internationale Stellung Österreichs, S. 52.

⁶ Ebenda, S. 53.

Gleichzeitig wurde auch darauf hingewiesen, dass dies nicht die Annektierung Deutschlands bedeutete. Das Land wurde in Besatzungszonen aufgeteilt und der Alliierten-Kontrollrat übernahm die Verwaltung und die Kontrolle über das gesamte Gebiet. Die Beschlüsse des Kontrollrates mussten einstimmig erlangt werden, die Umsetzung der jeweiligen Maßnahmen in den einzelnen Zonen oblag jedoch der jeweiligen Siegermacht.⁷

Diese rechtlichen Rahmenbedingungen wurden im Juli und August 1945 auf der Potsdamer Konferenz mit Inhalten und genaueren Zielen gefüllt. Dabei standen die komplette Ausrottung des Nationalsozialismus, die Anerkennung der Verantwortung und das Selbstverschulden der eigenen Situation an oberster Stelle. In weiterer Folge sollte das politische Leben des Landes auf einer demokratischen und friedlichen Grundlage wieder aufgebaut werden. Detaillierte Angaben zur konkreten Umsetzung dieser Zielvorgaben gab es hingegen keine. Die Kompromisslösungen der Potsdamer Konferenz und die allgemein gehaltenen Formulierungen des daraus resultierenden Abkommens waren Ausdruck der bereits 1945 vorherrschenden Differenzen zwischen den Westmächten und der Sowjetunion.⁸

In Österreich gestaltete sich die politische Ausgangslage anders. Bereits vor der Kapitulation der deutschen Wehrmacht hatten die österreichischen Parteien begonnen sich neu zu organisieren. Die Vertreter dieser Parteien übernahmen nach dem Einmarsch der Alliierten im April 1945 die lokalen und regionalen Verwaltungen. Aus ihnen setzte sich auch die erste Regierung der Zweiten Republik Österreichs zusammen, die am 27. April 1945 unter Karl Renner gegründet wurde. Noch am selben Tag gab die Regierung eine Unabhängigkeitserklärung ab, welche die Geburtsstunde der zweiten Republik bedeutete: „Art. 1: Die demokratische Republik Österreich ist wiederhergestellt und im Geiste der Verfassung von 1920 einzurichten.“⁹ Die Regierung Renner wurde von der sowjetischen Besatzungsmacht noch im April und von den Westmächten im September 1945 anerkannt.¹⁰

⁷ Vgl. Wulf, Peter. Deutschland nach 1945. In: Vogt, Martin (Hrsg.). Deutsche Geschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. 4. Aufl., Stuttgart 1997, S. 780-781.

⁸ Vgl. ebenda, S. 781.

⁹ Verosta, Stephan (Hrsg.). Die internationale Stellung Österreichs, S. 61.

¹⁰ Vgl. Zöller, Erich. Geschichte Österreichs. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. 8. Aufl., Wien 1990, S. 531.

Die Alliierten beschlossen nach Besetzung des gesamten Staatsgebietes am 4. Juli 1945 das sogenannte erste Kontrollabkommen über Österreich, in dem die Gründung und die Befugnisse des Alliierten Rats rechtlich verankert wurden. Wie auch in Deutschland konnte der Rat lediglich in Einstimmigkeit agieren. Unter den fünf Hauptaufgaben der alliierten Verwaltung fanden sich folgende Formulierungen: „c) So bald als möglich eine österreichische Zentralverwaltung zu errichten; d) Die Errichtung einer frei gewählten österreichischen Regierung vorzubereiten; [...]“¹¹

Dementsprechend wurden am 25. November 1945 Nationalrats- und Landtagswahlen durchgeführt und ein neuer Nationalrat, in dem die Österreichische Volkspartei (ÖVP) die absolute Mehrheit inne hatte, gebildet. Die Regierung wurde von der ÖVP, der Sozialdemokratischen Partei Österreichs (SPÖ) und der Kommunistischen Partei Österreichs (KPÖ) gebildet, wobei die KPÖ aufgrund des schlechten Wahlergebnisses nur ein Ressort übernahm. Somit waren im Nationalrat nur Regierungsparteien vertreten, es gab keine Opposition. Die im November gewählte Regierung unter Leopold Figl wurde von den Alliierten am 8. Dezember anerkannt.¹²

Die Art und der Umfang der Befugnisse dieser Regierung wurden im zweiten Kontrollabkommen am 28. Juni 1946 geregelt:

„Die vornehmlichsten Aufgaben der Alliierten Kommission für Österreich sind: [...]

c) Die österreichische Regierung zu unterstützen, ein gesundes und demokratisches nationales Leben neu zu schaffen, gestützt auf eine wirksame Verwaltung, stabile wirtschaftliche und finanzielle Zustände und die Achtung von Recht und Ordnung.

[...]

e) Die Aufstellung eines fortschrittlichen Erziehungsprogrammes auf lange Sicht, das die Aufgabe hat, alle Spuren der Nazi-Ideologie auszumerzen und der österreichischen Jugend demokratische Grundsätze einzuprägen, zu sichern.“¹³

Zusätzlich legt das Abkommen fest, dass alle gesetzlichen Maßnahmen der österreichischen Regierung dem Alliierten Rat vor Veröffentlichung bzw. vor dem in Kraft treten vorgelegt werden müssen. Erleichternd für das unabhängige Agieren

¹¹ Verosta, Stephan (Hrsg.). Die internationale Stellung Österreichs, S. 69.

¹² Vgl. Zöller, Erich. Geschichte Österreichs, S. 531-532.

¹³ Verosta, Stephan (Hrsg.). Die internationale Stellung Österreichs, S. 105.

der Regierung war die Beschränkung der obligatorischen schriftlichen Zustimmung des Alliierten Rates auf Verfassungsgesetze. Für alle anderen Gesetze bedeutete dies, dass sie binnen 31 Tagen in Kraft traten, wenn kein Einspruch eingelegt wurde. Da für dessen Zustandekommen jedoch Einstimmigkeit nötig war und diese aufgrund der Differenzen zwischen den Siegermächten im Regelfall nicht zustande kam, konnte die österreichische Legislative schon sehr bald relativ selbstständig handeln.¹⁴

3.2.2. Neuanfang der politischen Bildung?!

Die äußerst unterschiedlichen Umstände, in denen sich Österreich und Deutschland 1945 befanden, bedingten ebenfalls einen äußerst verschiedenartigen Neustart der Bildungspolitik und der politischen Bildung in beiden Ländern.

In Deutschland beschäftigte sich das Potsdamer Abkommen als Teil der politischen Grundsätze für die Herrschaft in Deutschland mit dem Thema Bildung:

„7. Das Erziehungswesen in Deutschland muß überwacht werden, daß die nazistischen und militaristischen Lehren völlig entfernt werden und eine erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Idee möglich gemacht wird.“¹⁵

Obwohl sich diese Zielsetzung mit Bildung im Allgemeinen beschäftigt, ist sie durchaus als Grundlage für die politische Bildung zu verstehen. Die erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Idee mit Hilfe von Bildung musste sich auf politische Bildung beziehen. Eine detailliertere Beschreibung der Demokratisierung des Bildungswesens wurde in einer Direktive des Kontrollrates am 25. Juni 1947 ausgegeben, dabei bezog man sich auf politische Bildung:

„Es sollen alle Schulen größtes Gewicht auf die Erziehung zu staatsbürgerlicher Verantwortung und demokratischer Lebensweise legen und Lehrpläne, Schulbücher, Lehr- und Lernmittel und die Organisation der Schule selbst auf diesen Zweck ausrichten.“¹⁶

Der Konsens in Bezug auf Bildungspolitik, welcher 1945 und nochmals 1947 formuliert wurde, war jedoch aufgrund von diversen Spannungen zwischen den

¹⁴ Vgl. Zöllner, Erich. Geschichte Österreichs, S. 532.

¹⁵ Mitteilung über die Dreimächtekonferenz von Berlin 02.08.1945. In: documentArchiv.de (Hrsg.). URL: <http://www.documentArchiv.de/in/1945/potsdamer-abkommen.html>, 17. 10. 2010.

¹⁶ Direktive Nr. 54 des Alliierten Kontrollrates vom 25. Juli 1947. Zit. nach Kuhn, Hans-Werner; Massing, Peter; Skuhr, Werner (Hrsg.). Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven. 2. Aufl., Opladen 1993, S. 124.

Siegermächten sehr allgemein gehalten und ist als Minimalkonsens zu verstehen. Dies und die Tatsache, dass die Umsetzung der Beschlüsse des Alliierten Kontrollrates den einzelnen Besatzungszonen überlassen war, sorgte dafür, dass sich die Bildungssysteme in den einzelnen Besatzungszonen unterschiedlich entwickelten.¹⁷

In der sowjetischen Besatzungszone gestaltete sich die Ausrichtung der Schule im Allgemeinen und der politischen Bildung im Speziellen nur anfänglich ähnlich zu den westlichen Besatzungszonen. Das Ziel der Demokratisierung der Schule wurde ebenfalls von der Sowjetunion anerkannt, jedoch nie näher ausgeführt. Wesentliche Unterschiede zum bildungspolitischen Auftreten der Westmächte konnten im Grad der Entnazifizierung der Schule erkannt werden. In der sowjetischen Zone wurden laut Angaben der damaligen Verwaltung weitaus mehr LehrerInnen mit NSDAP Hintergrund entlassen. Die Überprüfbarkeit dieser Daten ist jedoch vom heutigen Standpunkt aus nicht mehr gegeben und sie sind daher mit Vorbehalt zu genießen. Außerdem wurde ein für die gesamte Zone verbindliches Schulgesetz erlassen, was auf die geplante zentralistische Auslegung des Schulsystems hinwies. Zusätzlich wurde die Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung eingerichtet, welche den Ländern übergeordnet war. Die Zentralisierungsentwicklungen sollten durch den Kalten Krieg immer mehr verstärkt werden und schließlich das ostdeutsche Bildungssystem einer gänzlich anderen Doktrin unterstellen.¹⁸

Die Bildungspolitik der Westmächte verfolgte hingegen ein anderes Interesse. Die Briten gestalteten ihr Umerziehungsprogramm im Sinne der freien Persönlichkeitsentfaltung. Dabei stand die eigenständige Auseinandersetzung mit Politik im Vordergrund. Typisch für die britische Strategie war die Umerziehung von Kriegsgefangenen in eigens eingerichteten Weiterbildungskursen in Großbritannien, in denen das Prinzip der freien Meinungsäußerung herrschte. Demokratie sollte nicht von oben verordnet werden, da dies als wenig zielführend erachtet wurde. Man nahm auch Abstand vom Wort Re-education, das mit Persönlichkeitsveränderung assoziiert wurde und besann sich auf die Bezeichnung Re-orientation. Auch bildungspolitisch hielt sich die britische Besatzung zurück. Eine

¹⁷ Vgl. Sander, Wolfgang. Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. Marburg 2004, S. 87-88.

¹⁸ Vgl. ebenda, S. 92-97.

Bildungsreform wurde in ihrem Sektor nicht verfolgt, da laut Großbritannien Reformen aus eigenen Initiativen entstehen mussten. Man versuchte durch die Unterstützung von reformwilligen Projekten und den Austausch von Lehrpersonal indirekt Einfluss zu nehmen. Lediglich die Entnazifizierung der Schulen wurde durch sie überwacht. Die Gestaltung der Schulen überließen sie hingegen den Deutschen. Auch die Einführung eines eigenen Fachs für die politische Bildung oblag gänzlich der jeweiligen Landesregierung.¹⁹

In der französischen Besatzungszone hatte man vor, ein laizistisches Schulsystem nach französischem Vorbild einzurühren, um Bildung einheitlicher und demokratischer zu gestalten. Jedoch hatten die Franzosen nicht mit dem heftigen Widerstand der Kirche gerechnet, welche die Konfessionsschule bis zum Ende der Besatzungszeit erfolgreich verteidigen konnte. Insofern ist der Einfluss der französischen Bildungsreform im Nachkriegsdeutschland nicht nennenswert. Der Unterricht verlief ab 1945 in altbekannten Bahnen. Auch für die politische Bildung wurde im französischen Sektor nichts erreicht.²⁰

Die amerikanische Besatzungsmacht stellte sich als die ambitionierteste der drei Westmächte heraus. Sie übte starke Kritik am deutschen Schulsystem und dessen sozialer Ungerechtigkeit und wollte dem das System der Einheitsschule entgegensetzen. Die Demokratisierung der Erziehung bildete den zentralen Teil ihrer Schulreform wie die Amerikanische Erziehungskommission 1946 bestätigte:

„Schon die Erhaltung einer Demokratie fordert von jedem einzelnen Bürger Wissen und klares soziales Zielbewußtsein. Wieviel mehr gilt dies für ihren Aufbau von Grund aus! Diese Vorbedingung im Geist und Herz des deutschen Volkes, der Alten wie der Jungen, zu schaffen wird Geduld und viel Klugheit erfordern.“²¹

Einen wesentlichen Punkt der Reform stellte die Einführung eines neuen Schulfaches für politische Bildung dar, welches die amerikanischen „social studies“ zum Vorbild haben sollte. Der Gegenstand sollte die Probleme und Aspekte menschlichen Zusammenlebens beleuchten und zwar in Abgrenzung zu den bereits

¹⁹ Vgl. Gagel, Walter. Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90. 3. Aufl., Wiesbaden 2005, S. 35-36.

²⁰ Vgl. ebenda, S. 36.

²¹ Erziehung zur Demokratie. Vorschläge der Amerikanischen Erziehungskommission vom 20. 9. 1946. Zit. nach Sander, Wolfgang. Politik in der Schule, S. 89-90.

bestehenden Fächern Geschichte und Geographie. Das neue Unterrichtsfach sollte den Rahmen für die Vermittlung von Demokratieverständnis bilden.²²

Die Lehrpersonen dieses Faches hatten demnach, ebenfalls dem amerikanischen Vorbild entsprechend, andere Vermittlungswege und Unterrichtsmethoden zu wählen. Die Klassenatmosphäre sollte familiärer und freundschaftlicher werden. Die für das neue Fach der „Gesellschaftslehre“ benötigten LehrerInnen mussten folglich auch eigens ausgebildet werden. Hierfür bedurfte es eines sozialwissenschaftlichen Studiums und somit den Ausbau bzw. die Einführung dieser Disziplin an den Universitäten. Dieser Anspruch bedeute die Geburtsstunde der Sozialwissenschaften, unter anderem auch der Politikwissenschaft, an den deutschen Universitäten.²³

Die Wirksamkeit und die Gestaltung der amerikanischen Re-education Politik wurde bereits während der Besatzungszeit mehr als skeptisch betrachtet. Demokratie von oben, also eine Art Missionierung zur Demokratie, konnte auf lange Sicht keine Erfolgchancen haben. Die Reform des Schulsystems scheitere vor allem an konservativen Kreisen, die den Widerstand gegen die Amerikanisierung der Schule geschickt zu nutzen wussten und so die Wiederherstellung der alten Schulorganisation erreichen konnten. Die Position der Amerikaner wurde gegen Ende der Besatzungszeit vor allem durch den Ausbruch des Kalten Krieges immer schwächer. „Die Umerziehung wurde damit zu einem guten Teil auch Opfer des Kalten Krieges.“²⁴

Als positiver Aspekt der Re-education muss die Einführung der politischen Bildung als eigenes Unterrichtsfach in manchen Bundesländern der amerikanischen Besatzungszone angeführt werden. Eine weitere wesentliche Entwicklung der Reformabsichten ist die Gründung der sozialwissenschaftlichen Disziplin an den Universitäten. Durch die Etablierung der Politikwissenschaft und der amerikanischen Unterstützung in diesem Bereich wurde ein wesentlicher Schritt

²² Vgl. Gagel, Walter. Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90, S. 30-35.

²³ Vgl. ebenda, S. 35.

²⁴ Bungenstab, Karl-Ernst. Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US Zone 1945 – 1949. Düsseldorf 1970, S. 165.

gesetzt, welcher der politischen Bildung im Verlauf des 20. Jahrhunderts sehr zu Gute kommen sollte.

Die bildungspolitischen Geschehnisse in Österreich zeichnen ein anderes Bild. Hier nahmen die Besatzungsmächte in der Regel Abstand von Umerziehungsmaßnahmen, da Österreich als befreites Land gesellschaftspolitisch und völkerrechtlich nicht direkt zur Verantwortung gezogen wurde. Im Bereich des Bildungssystems konzentrierten sie sich mehr oder weniger konsequent auf die Entnazifizierung. Durch die Anerkennung der Regierung oblag es dieser, Bildungspolitik zu betreiben. Natürlich benötigten sie dafür die „Einspruchslosigkeit“ des Alliierten Rates, welche jedoch meist gegeben war.

Die anfänglichen Entwicklungen in der politischen Bildung kann man aus heutiger Sicht durchaus positiv bewerten. Noch am 3. September 1945 wurde vom Staatsamt für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kultusangelegenheiten der Erlass „Allgemeine Richtlinien für Erziehung und Unterricht an den österreichischen Schulen“ veröffentlicht. Dieser postulierte das „Reifmachen zu echter demokratischer Gesinnung“²⁵ und erklärt dies auch:

„Demokratisches Verantwortungsbewußtsein, Gerechtigkeit im Denken und Handeln, Übereinstimmung von Wort und Tat, Strenge gegen sich selbst und Duldsamkeit gegen den Nächsten sind die Wesenszüge des zu formenden Charakters.“²⁶

Diese durchaus demokratischen und innovativen Forderungen wurden in den darauffolgenden Jahren jedoch nicht umgesetzt. Vor allem nachdem die KPÖ 1947 aus der Regierung ausschied und es so zur Bildung einer großen Koalition nach Proporzprinzip kam, änderten sich die bildungspolitischen Zielvorstellungen, was natürlich nicht ohne Folgen für die politische Bildung bleiben sollte.²⁷

Unterstützt wurde diese Entwicklung zusätzlich von der Weisung der amerikanischen Regierung in Österreich die Schulverhältnisse von vor 1934

²⁵ Allgemeine Richtlinien für Erziehung und Unterricht an österreichischen Schulen. Erlass des Staatsamtes für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kultusangelegenheiten vom 3. September 1945, Zl. 460/IV/45. Zit. nach Grossmann, Ralph; Wimmer Rudolf. Schule und Politische Bildung I. Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich. Klagenfurt 1979, S. 125.

²⁶ Ebenda, S. 125.

²⁷ Vgl. Grossmann, Ralph; Wimmer. Schule und Politische Bildung I. Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich. Klagenfurt 1979, S. 126.

wiederherzustellen. Diese Direktive wurde letztendlich auch von den anderen Siegermächten übernommen. Der österreichischen Regierung kam diese Zielsetzung nur entgegen, da man versuchte eine akzeptable Kompromisslösung für beide Großparteien zu finden. Die bildungspolitischen Vorstellungen der beiden Lager wiesen mehr Differenzen als Übereinstimmungen auf und man wollte in der ohnehin schwierigen Nachkriegszeit nicht erneut unüberbrückbare Gräben zwischen den beiden Parteien ausheben.²⁸

Die provisorischen Lehrpläne der Mittelschule von 1946 für den Bereich „Bürgerkunde“, welcher im Rahmen des Faches „Geschichte“ vermittelt wurde, waren inhaltlich an den Lehrplänen von 1928 orientiert und beinhalteten teilweise die gleichen Formulierungen. Obwohl diese Lehrpläne für ganz Österreich Geltung hatten, wurden sie zum Teil in den westlichen, wenig sozialistischen Bundesländern nicht umgesetzt. Die dortigen Lehrpläne der Nachkriegszeit setzten sich im Wesentlichen aus den Regelungen von 1934 bis 1938, der Zeit des Austrofaschismus, zusammen. Eine Qualitätssteigerung für die politische Bildung im demokratischen Sinne war durch die Orientierung an faschistischen Lehrplänen naturgemäß nicht gegeben. Dennoch konnte ein langfristiges Auseinanderdriften der Schulsysteme in den vier Besatzungszonen verhindert werden, was eine Vereinheitlichung ab 1955 möglich machte.²⁹

Die oben skizzierten Entwicklungen der Nachkriegszeit fanden ihren institutionellen Höhepunkt im „Erlaß zur staatsbürgerlichen Erziehung“, der 1949 veröffentlicht wurde. Als Ziele dieses Unterrichts wurden die „Heimaterziehung“³⁰ und „die Erziehung zu treuen und tüchtigen Bürgern der Republik“³¹ genannt. Diese beiden Vorgaben sollten die schulische politische Bildung in Österreich über die nächsten Jahrzehnte prägen und in verschiedenen Folgeerlässen aufgegriffen werden. Inhaltliche Neuerungen waren darin nicht zu finden. Organisatorisch gesehen wurde die staatsbürgerliche Erziehung durch den Erlass 1949 zum Unterrichtsprinzip.³²

²⁸ Vgl. Engelbrecht, Helmut. Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Bd. 5, Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien 1988, S. 408.

²⁹ Vgl. Engelbrecht, Helmut. Geschichte des österreichischen Bildungswesens, S. 408.

³⁰ Staatsbürgerliche Erziehung. Erlass vom 6. Juli 1949, Z. 25.575-IV/12/49. Veröffentlicht im VBI des BMfU vom 1. August 1949.

³¹ Ebenda.

³² Vgl. Dachs, Herbert. Unterwegs zur politischen Bildung. Über Bemühungen um die politische Bildung an Österreichs Schulen nach 1945. In: Jahrbuch der Universität Salzburg, 1975-77, S. 12.

Zusammenfassend kann man die österreichischen Entwicklungen in der politischen Bildung, also der staatsbürgerlichen Erziehung, in den Nachkriegsjahren als wenig demokratisch bezeichnen. Der Fokus des Bereiches lag auf staats- und österreichzentriertem Unterricht, welcher einen langen Atem beweisen sollte.

Vergleicht man den Werdegang der politischen Bildung beider Länder zwischen 1945 und 1949, so sind die strukturellen Unterschiede offenkundig. Politische Bildung unterstand in Deutschland zwar dem zentralen Alliierten Kontrollrat und wurde als wichtiger Aspekt des Wiederaufbaus bezeichnet, ihre unmittelbare Umsetzung erwies sich allerdings als äußerst unübersichtlich. Obwohl oder gerade weil politische Bildung von den Machthabern „verordnet“ wurde, konnte sie kurzfristig nur sehr minimale Erfolge erzielen. In Österreich lag die Hoheit über politische Bildung praktisch gesehen bei der österreichischen Regierung und bedurfte nur der stillen Zustimmung der Alliierten. Der Geltungsbereich der Regierung erstreckte sich über das gesamte Staatsgebiet und wenn auch in einzelnen Bundesländern inhaltlich abgewandelte Vorstellungen umgesetzt wurden, so hatte man prinzipiell doch die Möglichkeit politische Bildung zu fördern.

In beiden Fällen, der verordneten politischen Bildung und der freien Wahl bezüglich der Einführung einer demokratischen politischen Bildung, konnte die politische Bildung nicht oder nur sehr spärlich Fuß fassen. Beide Gesellschaften scheinen politische Bildung als Übel empfunden zu haben. Im Fall Deutschlands hängt dies sicherlich mit dem Charakter der Re-education zusammen, welchem der Aspekt der Freiwilligkeit abhanden gekommen war. In beiden Ländern war jedoch auch ein gewisser Vorbehalt gegenüber einer Demokratisierung festzustellen. In Österreich bot die Rückbesinnung auf konservativere und altbekannte Strategien die Lösung für das Dilemma. In Deutschland ließ man die Umerziehungsversuche bis zum Ende der Besatzung über sich ergehen, um anschließend eigene Konzepte umzusetzen.

So negativ das Fazit dieser ersten Etappe der Institutionalisierung der politischen Bildung nun klingen mag, muss man dennoch auf die längerfristige Bedeutung der Etablierung von Strukturen für die politische Bildung in Deutschland durch die Alliierten hinweisen. Die uneinheitlich gehaltenen ersten Ansätze der politischen

Bildung als eigenes Unterrichtsfach in manchen Bundesländern und vor allem die Forcierung der Sozialwissenschaften als Ganzes und die Etablierung der Politikwissenschaft an den Universitäten im Besonderen gaben auf längere Sicht wichtige Impulse für die schulische politische Bildung. In Österreich wurde eine solche Weichenstellung nicht vorgenommen.

3.3. Das Prinzip der 1950er Jahre

3.3.1. Politische Entwicklungen

Auf Landes- und Gemeindeebene kam es im alliierten Deutschland bereits 1946 zu Wahlen, laut Potsdamer Abkommen sollte die gesamte Nation schon bald mit dem Wiederaufbau des politischen Lebens und der zentralen Verwaltung Gesamtdeutschlands betraut werden. Die zentrale Verwaltung des gesamten Staatsgebiets sollte allerdings noch Jahrzehnte auf sich warten lassen, die Gründung der zwei deutschen Staaten fand bereits 1949 statt.³³

Der Pakt, den die Westmächte während des Zweiten Weltkrieges mit der Sowjetunion geschlossen hatten, wurde zu Kriegszeiten vor allem von der gemeinsamen Bestrebung der Vernichtung des Nationalsozialismus aufrecht erhalten. Nach Kriegsende erwies sich das gemeinschaftliche Vorgehen in Deutschland als weitaus schwieriger als erwartet. Zu unterschiedlich waren die beiden Gesellschaften und ihre Vorstellungen einer neuen deutschen Nation. Das Auseinanderdriften der beiden Blöcke schritt nach der Kapitulation der deutschen Wehrmacht schneller voran als angenommen. Obwohl man vor allem zu Beginn der Besatzungszeit, aber auch noch 1949, an einer gesamtdeutschen Lösung arbeitete, konnten die Differenzen zwischen West- und Ostmächte nicht überwunden werden. Der Zusammenschluss der westlichen Besatzungszonen, die Berlin-Blockade und der Marshall-Plan waren nur einige der vielen Ereignisse, welche die Einbindung der beiden Hälften Deutschlands in das jeweilige Wirtschaftssystem vorantrieben.³⁴

Nachdem im Westen und Osten jeweils gebietsübergreifende Gremien gebildet und Verfassungen ausgearbeitet worden waren, kam es am 15. September 1949, nach der Wahl des Bundeskanzlers, zur Gründung der Bundesrepublik Deutschland

³³ Vgl. Wulf, Peter. Deutschland nach 1945, S. 787-789

³⁴ Vgl. ebenda, S. 790-793.

(BRD) und am 7. Oktober 1949 zur Gründung der Deutschen Demokratischen Republik (DDR). Auf deutschem Gebiet waren zwei neue Staaten entstanden. Beide Verfassungen hatten zwar einen gesamtdeutschen Bezug und eine Wiedervereinigung war beiderseits gewünscht, doch diese sollte erst durch die Beendigung des Kalten Krieges möglich werden.³⁵

Die beiden Staaten entwickelten sich in vielerlei Hinsicht - auch in bildungspolitischer und in Fragen der politischen Bildung - von diesem Zeitpunkt an sehr unterschiedlich. Für diese Arbeit ist der Werdegang der BRD von Interesse, da eine freie demokratische Bildung in der DDR nicht gegeben war.

Die österreichische Entwicklung ist hingegen gänzlich anders verlaufen. Obwohl bereits ein zentrales demokratisches Gesetzgebungsorgan installiert war, freie Wahlen abgehalten wurden und der Wille zur Wiederherstellung der völligen Souveränität Österreichs von allen Seiten bekundet wurde, konnte dies erst nach einem Jahrzehnt Besatzung erreicht werden. Grund dafür waren die immer massiveren Differenzen zwischen den beiden Machtblöcken, die durch das Aufkommen des Kalten Krieges in Deutschland bereits einen tiefen völkerrechtlichen Graben gezogen hatten.

Der Abzug der Besatzungstruppen wurde bereits 1946/47 in Aussicht gestellt, doch Gebietsansprüche und die Handhabung von „deutschem Eigentum“ ließen die Umsetzung über Jahre hinweg scheitern. Vor allem die Integration Österreichs in einen der beiden Machtblöcke wurde beidseitig befürchtet. Das langwierige Tauziehen veranlasste 1952 die Vollversammlung der Vereinten Nationen an die Großmächte zu appellieren, die Besatzung Österreichs zu beenden. Der Tod Stalins 1953 und die offizielle Erklärung Österreichs über die Bereitschaft zur militärischen Neutralität nach dem Vorbild der Schweiz brachten die Verhandlungen schließlich einen wesentlich Schritt weiter. Letztlich war die Bereitschaft Moskaus gegenüber einem neutralen Österreich eine konziliante Haltung einzunehmen, um so womöglich eine positive Botschaft an andere Staaten Europas zu senden, ausschlaggebend für die Erlangung der völligen Unabhängigkeit. Am 15. Mai 1955 wurde schlussendlich der österreichische Staatsvertrag, der die völlige Souveränität

³⁵ Vgl. ebenda, S. 797, 801.

des Landes bedeutete, in Wien unterzeichnet. Hierbei ist zu beachten, dass die ursprünglichen Formulierungen bezüglich einer gewissen Mitverantwortlichkeit Österreichs am Krieg nicht mehr inkludiert waren. Noch im selben Jahr wurde die immerwährende Neutralität in die Verfassung des Landes aufgenommen.³⁶

Im Vergleich zu Deutschland konnte das Ende der Besatzung in Österreich erst sechs Jahre später erreicht werden. Und obwohl das Jahrzehnt der Besatzung sicherlich nachhaltige Auswirkungen in vielerlei Hinsicht hatte, muss auch erwähnt werden, dass die Erlangung der vollständigen Unabhängigkeit des gesamten Staatsgebietes in Anbetracht der gespannten Situation des Kalten Krieges und der Entwicklungen in Deutschland 1949 als verhandlungspolitischer Erfolg anzusehen ist. Der Weg dorthin war langwierig, konnte jedoch der Teilung des heutigen österreichischen Staatsgebietes verhindern.

3.3.2. Politisch bildnerische Entwicklungen

Nach der Gründung der BRD im Herbst 1949 erhielt der junge Staat beinahe seine vollständige Souveränität. Dadurch fielen Bildungspolitik und politische Bildung, unter Kontrollvorbehalten der Alliierten, wieder unter deutsche Verantwortung. Obwohl Westdeutschland durch das Grundgesetz demokratisch und prowestlich ausgerichtet wurde, kam es in der Bildungspolitik zu keiner Umorientierung. Hier verfolgte man generell das Prinzip der Restauration.

Vom Beginn der Republik an und die 1950er Jahre hindurch wurden die Verhandlungen über die institutionellen Bedingungen der politischen Bildung in Form einer Debatte rund um die Notwendigkeit eines eigenen Unterrichtsfaches bzw. das Auslangen eines Unterrichtsprinzips geführt. Nur wenige Länder hatten ein eigenes Fach der politischen Bildung bereits eingeführt und der erste Beschluss der ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) bezüglich politischer Bildung vom 15. Juni 1950 legte den Fokus unverkennbar auf ein Unterrichtsprinzip:³⁷

„1. Die politische Bildung erstrebt auf der Grundlage sachlichen Wissens die Weckung des Willens zum politischen Denken und Handeln. In der Jugend soll das Bewußtsein erwachsen, daß das politische Verhalten ein Teil der geistigen und sittlichen Gesamthaltung des Menschen darstellt.

³⁶ Vgl. Zöller, Erich. Geschichte Österreichs, S. 538-541.

³⁷ Vgl. Sander, Wolfgang. Politik in der Schule, S. 113.

2. In diesem Sinn ist politische Bildung ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer und Schularten. Jedes Fach und jede Schulart haben darum nach ihrer Eigenart und Möglichkeit zur politischen Bildung beizutragen. Eine besondere Verantwortung trägt der Geschichtsunterricht, der geschichtliches Denken und Werten mit Verständnis für die Gegenwart verbinden muß.

3. Politische Bildung erfordert Kenntnis der wichtigsten Formen und Zusammenhänge des gesellschaftlichen, staatlichen und überstaatlichen Lebens. Es wird empfohlen, zur Vermittlung dieses Stoffwissens und zur Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen, soweit dies nicht in anderen Unterrichtsfächern möglich ist, vom 7. Schuljahr ab Unterricht in besonderen Fachstunden zu erteilen. Die Benennung dieses Faches wird freigestellt (Gemeinschaftskunde, Bürgerkunde, Gegenwartskunde, Politik).³⁸

Laut Beschluss war politische Bildung ein Unterrichtsprinzip an den deutschen Schulen und die Einführung des Faches wurde lediglich empfohlen. Inhaltliche Details zur Unterrichtsgestaltung wurden nicht gegeben, auch die Namensgebung eines eigenen Faches, falls dies vorhanden war bzw. gegründet wurde, blieb freigestellt. Auf diese Vorgabe ist die heutige Namensvielfalt des Unterrichtsfaches politische Bildung in den einzelnen Bundesländern zurückzuführen.³⁹

Auch jener Teil des Beschlusses, der sich mit der politischen Bildung an den Hochschulen beschäftigte, wies große Unverbindlichkeit auf. Die Einrichtung von Lehrstühlen für die Politikwissenschaft wurde als erwünscht beschrieben. Die Lehrenden der Universitäten sollten auf mehr politisches Engagement der Studierenden hinarbeiten.⁴⁰

Mit der Gründung der Bundeszentrale für Heimatdienst 1952 – diese wurde 1963 in Bundeszentrale für politische Bildung umbenannt – wurde eine Bundesbehörde gegründet, die eine wichtige Schnittstelle zwischen den verschiedenen Organisationsstellen der politischen Bildung in Deutschland darstellte. Da Kultusangelegenheiten 1949 zur Ländersache erklärt worden waren, konnte solch eine bundesweite Einrichtung Überblick, Unterstützung und zu einem gewissen Maße Steuerung bieten.⁴¹

³⁸ Vorläufige Grundsätze zur politischen Bildung an den Schulen und Hochschulen. Beschluss der KMK vom 15. 6. 1950, Zit. nach Sander, Wolfgang. Politik in der Schule, S. 114.

³⁹ Vgl. Sander, Wolfgang. Politik in der Schule, S. 114.

⁴⁰ Vgl. Mambour, Gerrit. Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Schwalbach/Ts. 2007, S. 31.

⁴¹ Vgl. Mambour, Gerrit. Zwischen Politik und Pädagogik, S. 32.

Der 1953 gegründete Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen veröffentlichte 1955 ein Gutachten zur politischen Bildung, in dem durchaus unterschiedlichen Struktur der politischen Bildung beschrieben werden:

„6. Politische Bildung als Gegenstand eines besonderen Fachunterrichts hat bisher noch keine sichere Umgrenzung ihrer Aufgaben, Methoden und Inhalte gefunden [...] Die Notwendigkeit einer ausdrücklichen Lehre innerhalb der politischen Bildung ist heute unbestritten. Ihre Wirkung ist aber bedroht durch die Überfülle des angebotenen Stoffes, die zu einem neuen grenzenlosen Enzyklopädismus verleitet.“⁴²

Die Aussage, wonach ein eigenes Fach der politischen Bildung als „unbestritten“ gilt, ist als unzutreffend einzustufen. Des Weiteren ist nicht erkennbar, ob und in welcher Form das Gutachten in der Bildungspolitik Beachtung fand. Die durchaus politisch bildenden Auswirkungen von intentionell „apolitischem“ Unterricht, der mitunter sehr antidemokratisch ausfallen konnte, wurden erst zu einer späteren Zeit diskutiert.⁴³

Abgesehen von der gesetzlichen Verankerung des Unterrichtsprinzips wurden im Bereich der politischen Bildung während der 50er Jahre in Deutschland nur wenige institutionelle Vorgaben beschlossen. Politikdistanz und eine Fach-Prinzip-Diskussion waren die Merkmale der Disziplin zu jener Zeit.

In der politisch bildnerischen Landschaft Österreichs konnten in den 1950er Jahren keine legislativen Veränderungen erreicht werden. Das 1949 erlassene Unterrichtsprinzip stellte zu dieser Zeit den gesetzlichen Rahmen für politische Bildung dar und es war auch kein Interesse an einer Überarbeitung der Vorgaben vorhanden. Politische Bildung als staatsbürgerliche Erziehung in Form des Unterrichtsprinzips erzeugte anscheinend keinerlei Widerstand, im Gegenteil:

„Auch in der Frage der staatsbürgerlichen Erziehung ist Wissen und Kennen nur ein Faktor.

Staatsbürgerliche Erziehung ist in erster Linie Erziehung zur Gemeinschaft, zu sozialer Gesinnung. Und das ist nicht Sache eines Unterrichtsfachs, sondern der ganzen Schule.

⁴² Gutachten zur Politischen Bildung und Erziehung vom 22. 1. 1955. In: Empfehlungen und Gutachten des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1956. Gesamtausgabe. Stuttgart 1966, S. 827 ff. Zit. nach Sander, Wolfgang. Politik in der Schule, S. 116.

⁴³ Vgl. Sander, Wolfgang. Politik in der Schule, S. 118.

Staatsbürgerliche Erziehung ist weiter Erziehung zu Achtung und Liebe zur Heimat. Auch hier helfen keine Worte, keine „Methodik“ des Unterrichts, sondern nur ein Kennenlernen aus Fahrten, Kursen, Wandertagen usw. Drittens aber – und hier beginnt eben die Aufgabe des Geschichtelehrers – beruht die staatsbürgerliche Erziehung auf einem Wissen um den Aufbau unseres Staates, um seine wirksamen Kräfte, seine Schwierigkeiten und Leistungen.“⁴⁴

Die Idee und Notwendigkeit einer staatsbürgerlichen Erziehung und ihre institutionelle Umsetzung als Unterrichtsprinzip schien auf Gegenliebe zu stoßen. Die inhaltliche Beschreibung und die Umsetzung des Unterrichts dieses Geschichtelehrers spiegeln die Empfehlungen des Unterrichtsprinzips von 1949 beinahe ident wider. Das Prinzip schaffte es also, seine Wirkung in der Schule zu entfalten.

Insofern kann man zusammenfassen, dass die beiden Nachbarländer während dieses Jahrzehnts eher weniger energisch in Bezug auf politische Bildung vorgingen. Dies gilt vor allem für Österreich, wo weder eine strukturelle noch eine inhaltliche Diskussion festzustellen ist. Beide Länder vertraten zu jener Zeit die Einstellung, dass politischer bzw. staatsbürgerlicher Unterricht prinzipiell stattzufinden hatte. In der BRD meldeten sich jedoch bereits damals Kritiker der schulischen Verankerung von politischer Bildung als Unterrichtsprinzip zu Wort.⁴⁵ Sie wiesen daraufhin, dass die politische Bildung als Prinzip wenig Realisierung erfuhr.

Die prinzipielle Veranlagung der politischen Bildung zu jener Zeit wurde vom Großteil der politischen Entscheidungsträger befürwortet. Ein Unterrichtsprinzip lässt sich aufgrund seiner Konzeption schwer überprüfen und frei nach dem Prinzip „Wenn alle zuständig sind, ist keiner zuständig“ ist seine Umsetzung als selten einzuschätzen. Politische Bildung als Unterrichtsprinzip in einer Zeit, in der man in der Schule Abstand von politischen Inhalten nehmen wollte, schien die passende Lösung zu sein. Ob und wie politisch gebildet wurde, konnte keiner sagen, rein offiziell waren hingegen Bemühungen auf diesem Feld vorzuweisen. So ist politische Bildung als Unterrichtsprinzip nicht als ernsthafter bildnerischer Versuch

⁴⁴ Stejskal, Herbert. Staatsbürgerliche Erziehung – einmal anders. Bericht über einen Versuch in einer Salzburger Maturaklasse. In: Erziehung und Unterricht 1952/10, S. 583.

⁴⁵ Vgl. Ellwein, Thomas. Pflegt die deutsche Schule Bürgerbewusstsein? Ein Bericht über die staatsbürgerliche Erziehung an den höheren Schulen der Bundesrepublik. München 1955.

zu bezeichnen, sondern wohl eher als schönheitschirurgische Maßnahme zu bewerten. Eine Beurteilung, die ihre Gültigkeit auch heute nicht verloren hat.

In Österreich hatte politische Bildung einen staatsbürgerlichen und institutionenkundlichen Auftrag. Politikunterricht im Sinne von demokratischen Ideen war hier in keinsten Weise gegeben. Die Ziele waren klar definiert und schienen den gesellschaftlichen Interessen der 1950er Jahre Rechnung zu tragen. Die inhaltlichen Vorgaben der politischen Bildung in Deutschland – wo sie teilweise auch so hieß – waren nur sehr vage und unverbindlich definiert worden. Die tatsächliche Umsetzung der Vorgaben ist als mangelhaft einzustufen. Die institutionelle Leitlinie der politischen Bildung in Österreich und der BRD für jenes Jahrzehnt, wenn man überhaupt von politischer Bildung sprechen kann, war das Unterrichtsprinzip, das sich über alle Schulfächer, Schulstufen und Schultypen erstreckte. Seine eigentliche Realisierung bleibt hingegen äußerst fraglich.

3.4. Mehr und weniger Aufbruch in den 1960er Jahren

Bildungspolitisch kam es in Österreich 1962 zu einigen Veränderungen. Die Schulgesetze, die in jenem Jahr verabschiedet wurden und „einen gewissen Höhepunkt der bisherigen großkoalitionären Schulpolitik darstellten“⁴⁶, inkludierten auch das Schulorganisationsgesetz vom 25. Juli. Die allgemeine Aufgabe der österreichischen Schule wurde und wird bis heute im § 2, dem sogenannten Zielparagraphen, näher definiert. Die Ausführungen des Zielparagraphen erwiesen sich auch für die staatsbürgerliche Erziehung als relevant:

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.

Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewußten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen

⁴⁶ Dachs, Herbert. Politische Bildung in Österreich – ein historischer Rückblick. In: Klepp, Cornelia; Rippitsch, Daniela (Hrsg.). 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich. Wien 2008, S. 25.

sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“⁴⁷

Die widersprüchlichen Aussagen dieser Zielvorgaben stellt eine Manifestation erster gesellschaftlicher Veränderungen dar. Diese hatten auch Einfluss auf die Bildungspolitik und den Politikunterricht jener Zeit. Der Kontrast zwischen beginnender Demokratisierung der politischen Bildung und der hierarchisch veranlagten Staatsbürgerkunde hinterlässt hier erste Erosionserscheinungen an den bis zu diesem Zeitpunkt unangefochtenen Erziehungszielen. Eine weitere Neuerung für die staatsbürgerliche Erziehung war die Einführung des Kombinationsfaches Geschichte und Sozialkunde an den Gymnasien.⁴⁸ Die damit erstmals eingegangene Verbindung dieser beiden Fächer sollte den strukturellen Rahmen der politischen Bildung bis zum heutigen Tage prägen.

Die institutionellen Entwicklungen der deutschen politischen Bildung gestalteten sich während der 1960er Jahre wesentlich intensiver und wurden von mehreren Aspekten beeinflusst. Zunächst stieg das öffentliche Interesse an politischer Bildung für Jugendliche Anfang der sechziger Jahre rapide an. Grund dafür stellten eine Reihe von Hackenkreuz-Schmierereien und antisemitischen Vorfällen dar, die durch Jugendliche bzw. junge Erwachsene begangen wurden. Die Beunruhigung in Deutschland selbst und der drohende Ansehensverlust des jungen Staates im Ausland lenkten die bildungspolitische Aufmerksamkeit auf die schulische politische Bildung und der Ruf nach „besserem“ politischem Unterricht wurde immer lauter. Die Institution Schule und die politische Bildung wurden vom Aus- und Inland zum „Sündenbock“ erklärt.⁴⁹

Im Zuge dessen kam es am 11./12. Februar 1960 zum „Beschluss über die Behandlung der jüngsten Vergangenheit im Geschichtsunterricht“⁵⁰ durch die KMK, in dem eine Aufstockung der finanziellen Mittel zur Forcierung von zeitgeschichtlichen Themen vorgesehen wurde. Des Weiteren wurden am 5. Juli

⁴⁷ Bundesgesetz vom 25. 7. 1962, BGBl. 242/1962.

⁴⁸ VO des BMfU vom 6. 7. 1967, BGBl. 295/1967.

⁴⁹ Vgl. Mambour, Gerrit. Zwischen Politik und Pädagogik, S. 48-50.

⁵⁰ Beschluss über die Behandlung der jüngsten Vergangenheit im Geschichtsunterricht. Beschluss der KMK vom 11./12. Februar 1960. Zit. nach Borchering, Karl. Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland, S. 88-90.

1962 die „Richtlinien zur Behandlung des Totalitarismus im Unterricht“⁵¹ beschlossen, welche stark durch das Klima des Kalten Krieges und dem Eindruck des Mauerbaus in Berlin im Sommer des Vorjahres standen.⁵²

Eine weitere Reform im Zuge der antisemitischen Ausschreitungen stellt die Saarbrücker Rahmenvereinbarung der KMK vom 29. September 1960 dar. Aufgrund der Unzufriedenheit mit der Wirksamkeit des historischen und politischen Unterrichts beschloss man in den 12. und 13. Klassen aller Schultypen die Fächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde zum Integrationsfach Gemeinschaftskunde zusammenzulegen. Dadurch wurde die Gemeinschaftskunde zu einem verpflichtenden Fach. Außerdem wurde das neue Fach als Gegenstand zur mündlichen Reifeprüfung zugelassen. Diese allgemein gehaltenen Vorgaben wurden am 5. Juli 1962 durch die Rahmenrichtlinien für Gemeinschaftskunde in den Klasse 12 und 13 der Gymnasien durch die KMK konkretisiert.⁵³

Die Rahmenrichtlinien hielten fest, dass die Gemeinschaftskunde „in höherem Maße als andere Gebiete die Aufgaben der politischen Bildung und Erziehung zu erfüllen“⁵⁴ hat. Und auch „[b]ei der didaktischen Auswahl des Stoffes werden übergreifende geistige Gehalte im Sinne der politischen Bildung ausschlaggebend sein.“⁵⁵ Damit schien die Verankerung der politischen Bildung in der Gemeinschaftskunde deutlich zum Ausdruck gebracht worden zu sein. Allerdings stellte der selbe Beschluss ebenfalls fest, dass der Gegenstand „insbesondere Geschichte, Geographie und Sozialkunde“⁵⁶ umfasst. So manches Bundesland sah darin die Legitimation für das Festhalten an der bisherigen Fächerstruktur in Ergänzung eines Unterrichtsprinzips „Gemeinschaftskunde“⁵⁷.

Beflügelt durch die soeben genannten Beschlüsse kam es Anfang/Mitte der 1960er Jahre in allen Bundesländern zur Einführung der schulischen politischen Bildung als

⁵¹ Richtlinien für die Behandlung des Totalitarismus im Unterricht. Beschluss der KMK vom 5. Juli 1962. Zit. nach Borchering, Karl. Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland, S. 99-101.

⁵² Vgl. Mambour, Gerrit. Zwischen Politik und Pädagogik, S. 59.

⁵³ Vgl. Detjen, Joachim. Politische Bildung, S. 120.

⁵⁴ Rahmenrichtlinien für die Gemeinschaftskunde in den Klassen 12 und 13 der Gymnasien. Beschluss der KMK vom 5. Juli 1962. Zit. nach Borchering, Karl. Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland, S. 95.

⁵⁵ Ebenda, S. 96.

⁵⁶ Ebenda, S. 95.

⁵⁷ Vgl. Mambour, Gerrit. Zwischen Politik und Pädagogik, S. 63.

eigenen Unterrichtsgegenstand. Dies wiederum bewirkte die Erhöhung der universitären Lehrstühle im politikwissenschaftlichen, aber auch im politikdidaktischen Bereich. Die LehrerInnenausbildung für das Fach Gemeinschaftskunde sollte durch diese Institute getragen werden.

Abgesehen von der LehrerInnenausbildung hielt auch die Verwissenschaftlichung der Politikdidaktik Einzug in die Universitäten. Dieser Umbruch in der politischen Bildung wurde von Kurt Gerhard Fischer nachträglich als „didaktische Wende“⁵⁸ bezeichnet und die Politikdidaktik stellte damit durchaus keine Ausnahme unter den pädagogischen und fachdidaktischen Disziplinen dar. Einerseits ließ die zunehmende Spezialisierung der Wissenschaft und die große Menge an erarbeitetem Wissen die Auswahl von Lerninhalten und deren Begründung in neuem Licht erscheinen⁵⁹, andererseits kam es auch zu einem Aufschwung der allgemeinen Pädagogik.

Der damalige Wirtschaftsaufschwung und das damit verbundene Arbeitskräfteproblem beflügelte das öffentliche Interesse an Ausbildungsfragen und dadurch auch das Interesse an der Pädagogik. Sie hatte sich seit Ende des zweiten Weltkrieges stetig als wissenschaftliche Disziplin etabliert und ihre Bedeutung für die LehrerInnenausbildung gewann ab den 1960er Jahren immer mehr an Bedeutung. Dies wird auch durch die Aufstockung des Personals im Bereich der Pädagogik an erziehungswissenschaftlichen Instituten ersichtlich.⁶⁰ Der Aufschwung der allgemeinen Pädagogik übertrug sich ebenfalls auf die fachdidaktischen Bereiche, wodurch es in der politischen Bildung, wie auch in anderen Disziplinen, zur verstärkten Didaktisierung und Verwissenschaftlichung kam. Ein Beleg dafür sind auch die steigenden Publikationszahlen von unterschiedlichen didaktischen Konzeptionen namhafter Politikdidaktiker wie Kurt Gerhard Fischer, Wolfgang Hilligen und Hermann Giesecke.

⁵⁸ Fischer, Kurt Gerhard. Einführung in die Politische Bildung. Ein Studienbuch über den Diskussions- und Problemstand der Politischen Bildung in der Gegenwart. Stuttgart 1970. S. 27.

⁵⁹ Vgl. Sander, Wolfgang. Politik in der Schule, S. 125-126.

⁶⁰ Vgl. Scheuerl, Hans. Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. Vorgeschichte – Konstituierung – Anfangsjahre. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1987/2, S. 272.

3.5. Die 68er Bewegung und ihre Auswirkungen in den 1970er Jahren

Der Umschwung, der sich während der 1960er Jahre im Bereich der politischen Bildung vor allem in Deutschland und in stark abgeschwächter Form auch in Österreich vollzog, lässt sich auf gesellschaftliche Veränderungen zurückführen, die durch zunehmende Radikalisierungserscheinungen gekennzeichnet waren. Teile davon gipfelten in den Jahren 1967/68 und werden heute oft mit dem Begriff der „68er Bewegung“ zusammen gefasst, die in vielen westlichen Ländern ein gesellschaftliches Umdenken bewirkte. Die politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen der damaligen Periode sollen im Folgenden kurz beschrieben werden.

3.5.1. Gesellschaftliche Entwicklungen

Nach dem wirtschaftlichen Aufschwung des Wiederaufbaus kam es 1966/67 in der BRD zu einer Rezession, die zum Ende der CDU/CSU-FDP Regierungskoalition führte. Die Nachfolgeregierung von 1966 bestand aus einer Koalition zwischen CDU/CSU und SDP, wodurch die parlamentarische Opposition auf die kleine Minderheit der FDP reduziert wurde. Einerseits wurde dadurch die SDP zur regierungsfähigen Partei, andererseits fühlten sich viele Gegner der Regierungspolitik nicht mehr parlamentarisch vertreten. Diese Missstände förderten die Radikalisierung von links und rechts und führten zu einer ernstzunehmenden Bewährungsprobe der deutschen Demokratie.⁶¹

Eine Erscheinung dieser Radikalisierung bildeten die Wahlerfolge der rechtsextremistischen Nationaldemokratischen Partei Deutschlands (NDP) auf Länderebene. Da die NSDAP während der Wirtschaftskrise der späten 1920er Jahre zum Aufstieg gekommen war und sie über eine ähnliche WählerInnenstruktur – BürgerInnen, die wirtschaftlichen und sozialen Statusverlust befürchteten – wie die NDP verfügt hatte, drängten sich besorgniserregende Vergleiche zur Zwischenkriegszeit auf. Der Zusammenhang des NDP-Aufschwungs mit der wirtschaftlichen Lage Deutschlands bedingte jedoch auch, dass ihre Erfolge mit Einsetzen des Wirtschaftsaufschwungs Ende der 60er ausblieben und sie den Einzug in den Bundestag 1969 verfehlten.⁶²

⁶¹ Vgl. Mambour, Gerrit. Zwischen Politik und Pädagogik, S. 65.

⁶² Vgl. Mambour, Gerrit. Zwischen Politik und Pädagogik, S. 65.

Eine weitaus bekanntere Entwicklung der späten 1960er Jahre stellen die Proteste der Außerparlamentarischen Opposition (APO) dar, deren Hauptträger die Studentenproteste waren. Die APO hatte sich aufgrund der Unzufriedenheit mit der 1966 entstandenen Minimalopposition gebildet. Den Ausgang nahmen die Unruhen von der Freien Universität Westberlin, wo eine Strukturreform der Hochschulen gefordert wurde. Dieser Widerstand weitete sich jedoch schnell gegen die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Zustände in Deutschland aus. Aber auch der Kapitalismus und die Weltmachtstellung der USA wurden vor dem Hintergrund des Vietnamkrieges kritisiert. Fundament der Protestbewegung bildete ein wiederentdeckter und neurezipierter Marxismus entsprechend der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, der im Gegensatz zum Antikommunismus der 1960er Jahre und zum sozialistischen Osteuropa stand.⁶³

Zur Konfrontation zwischen Staat und APO kam es erstmals im Juni 1967, als bei einer Demonstration gegen den Besuch des Schahs von Persien einer der Demonstranten von der Polizei erschossen wurde. Erneute Zusammenstöße ereigneten sich während der Osterunruhen im April 1968, im Zuge derer ein Sprecher der Bewegung, Rudi Dutschke, durch ein Attentat schwer verletzt wurde. Im Anschluss daran kam es bundesweit zu Blockaden und Straßenschlachten, die auch zu zwei Todesopfern führten. Im Mai desselben Jahres wurde ein Sternmarsch auf Bonn organisiert, um die Verabschiedung der sogenannten Notstandsgesetze, welche das Ende der Vorbehaltsrechte der Alliierten und somit eine Stärkung der staatlichen Souveränität bedeuteten, zu verhindern. Die APO befürchtete dadurch einen massiven Machtzuwachs der Exekutive, konnte den Beschluss jedoch nicht verhindern. Durch diesen Misserfolg wurde letztlich das Ende der APO eingeleitet.⁶⁴

Obwohl die Proteste hauptsächlich von studentischen Kreisen getragen wurden, weiteten sich die Unruhen ebenfalls auf die Schulen aus. Hier forderten die Schüler und Schülerinnen zum Kampf gegen die obrigkeitsstaatliche Schule auf und verlangten mehr Mitsprache- und Entscheidungsrechte für SchülerInnen.⁶⁵

⁶³ Vgl. Gagel, Walter. Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90, S.178-179.

⁶⁴ Vgl. Gagel, Walter. Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90, S. 179.

⁶⁵ Vgl. Mambour, Gerrit. Zwischen Politik und Pädagogik, S. 70.

Die Ursachen der Protestbewegung sind vielschichtig und wurden von der damaligen Regierung nicht vollständig erkannt. Die Forderung nach einer „Demokratisierung aller Lebensbereiche“⁶⁶ wurde nicht auf Aspekte wie die Notstandsgesetzgebung, die Verschleppung der Hochschulreform, die Erhöhung der Abgeordnetenbezüge oder aber auf die Auslöschung einer wirksamen Parlamentsopposition durch die große Koalition zurückgeführt. Viel mehr nannte man die steigende Komplexität des politischen Systems, die Enttäuschung über die nicht erfolgte Wiedervereinigung und vor allem die „schlechte“ politische Bildung an den Schulen als Verursacher des „Unbehagens“.⁶⁷

1969 kam es letztendlich unter dem Druck der Öffentlichkeit zur Auflösung der Großen Koalition und zur Bildung einer SPD-FDP Koalition unter Bundeskanzler Willy Brandt. Unter dieser Regierung fand vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Geschehnisse ein Umdenken in der deutschen Politik statt, die eine gerechtere und demokratischere Bildungspolitik vor Augen hatte. Der gesellschaftspolitische Reformkurs des Brand-Kabinetts stieß wenig überraschend auf heftige Kritik der CDU/CSU Opposition und führte so zu einer Polarisierung der deutschen Politik und Gesellschaft.⁶⁸

In Österreich wirkten sich die Protestbewegungen weit weniger drastisch aus. Erste Widerstands- und Entrüstungsbekundungen wurden 1965 im Zusammenhang mit der Affäre Borodajkewycz, welche sich um den gleichnamigen Professor der damaligen Hochschule für Welthandel in Wien drehte, laut. Dieser verbreitete in seinen Vorlesungen und sogar in öffentlichen Pressekonferenzen teils unter starken Beifall nationalsozialistisches Gedankengut, was zu großen Demonstrationen im Inland und einem Sturm der Entrüstung im Ausland führte. Zur Absetzung Borodajkewycz konnte man sich jedoch lediglich nach mehr als vierzehn Monaten durchringen. Während all dieser Zeit blieben klare politische Distanzierungen allerdings aus. Auch der damalige Unterrichtsminister war in seinen Stellungnahmen sehr zögerlich. Teile der österreichischen Öffentlichkeit und hier

⁶⁶ Sander, Wolfgang, Politik in der Schule, S. 138.

⁶⁷ Vgl. Gagel, Walter. Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90, S. 185.

⁶⁸ Vgl. Detjen, Joachim. Politische Bildung, S.169.

vor allem Studierende organisierten sich aus Protest gegen diese universitären Zustände und so kam es zu einem ersten gemeinsamen Vorgehen.⁶⁹

Wie auch in der BRD und in Frankreich herrschte ebenfalls unter den österreichischen Studierenden Unmut über die Hochschulstrukturen vor. Die Forderung nach einer Strukturreform der Universitäten und nach einem Mitbestimmungsrecht für Studierende in den unterschiedlichen Universitätsgremien wurden auch hier immer lauter. Inspiriert von den Ereignissen in Berkeley, Frankreich und der BRD wandte man sich gegen konservative Vorgaben, Verschulung und Verschärfung des Studiums, aber auch der Vietnamkrieg und die parteipolitische Kontrolle über die Fraktionen der Österreichischen Hochschülerschaft (ÖH), der Studierendenvertretung, erzeugten Widerstand. Man forderte die Demokratisierung der Gesellschaft, also das, was der Staat vorgab zu tun. So kam es im Zuge der österreichischen Studentenbewegung zur Entwicklung von neuen, parteipolitisch unabhängigen Fraktionen, die während der 1970er Jahren auch legitimiert werden konnten. Es wurden viele Demonstrationen, Gebäudebesetzungen und aktionistische Veranstaltungen organisiert, von denen das Fest „Kunst und Revolution“, welches am 7. Juni 1968 im Hörsaal 1 des Neuen Institutsgebäudes der Universität Wien veranstaltet wurde, wohl das Prominenteste ist. Diese Aktion, die heute oft als „Uni-Ferkelei“ bezeichnet wird, wurde von den Mitgliedern des Wiener Aktionismus durchgeführt. Dabei kam es zu mehreren gesellschaftlichen Tabubrüchen, die auf heftige Ablehnung in der breiten Öffentlichkeit stießen und zu einer medialen Hetzkampagne gegen die Studentenbewegung führten.⁷⁰

Es gelang den Vertretern aller Fraktionen der ÖH ein gemeinsames Reformkonzept für die Hochschulstruktur zu erarbeiten und obwohl dieses freilich nicht so umgesetzt wurde, hatten sich die Studierenden ihren Platz als maßgebliche Kraft der Reform gesichert. Auf Druck der Studentenbewegung, vor allem aber aufgrund der Geschehnisse in Frankreich und Deutschland, beschloss man noch 1968 eine Parlamentarische Hochschulreformkommission einzurichten, die aber trotz

⁶⁹ Vgl. Dorninger, Christian. Die Affäre Borodajkewycz: Vorgeschichte und Verlauf. In: Schriftenreihe zur Lehrerbildung im berufsbildenden Schulwesen, 1993, Heft 146, S. 9-14.

⁷⁰ Vgl. Dorninger, Christian. Studentenprotest in Österreich 1966 – 1972: Einzelaktionen und reformistische Sublimierung. In: Schriftenreihe zur Lehrerbildung im berufsbildenden Schulwesen, 1993, Heft 146, S. 24-28.

anfänglicher Erfolge scheiterte. Eine längerfristige Bedeutung der damaligen Entwicklungen kann allerdings während der 1970er Jahre beobachtet werden. 1971 war die Protestbewegung bereits abgeklungen, was auch auf die bildungspolitische Positionierung der SPÖ, die seit diesem Jahr eine Alleinregierung bildete, zurückzuführen ist. Zu einer politischen bzw. gesellschaftlichen Spaltung kam es in Österreich nicht. Es handelte sich eher um ein kurzes Aufflackern eines Protestes, dessen Aktionen und gesellschaftliche Auswirkungen sich in Grenzen hielten. Die Regierung Bruno Kreiskys verstand es geschickt den Unmut und Reformwillen der Bewegung aufzufangen und für sich zu nutzen. Die SPÖ unter Kreisky sollte das Land in den nächsten dreizehn Jahren durch mehrere Reformen prägen.⁷¹

3.5.2. Politisch bildnerische Entwicklungen

Die soeben beschriebenen gesellschaftspolitischen Verhältnisse ab 1968 waren nur ein Grund für das verstärkte Interesse an politischer Bildung in Österreich. Abgesehen von den Studierendenprotesten unter Einfluss der Frankfurter Schule und der damit verursachten Frage nach der Legitimation von Demokratie durch Erziehung sorgten auch die schlechten Umfrageergebnisse von Jugendlichen in Bezug auf deren politisches Wissen und Interesse für ein Aufhorchen. Außerdem war man sich der fortgeschrittenen Entwicklung der politischen Bildung in Deutschland bewusst geworden und Schulreformen wurden im Allgemeinen durch den politischen Zeitgeist der 1960er Jahre befürwortet. Auch in der Erwachsenenbildung kam es im Bereich der politischen Bildung zur Einrichtung einer Volkshochschule. Diese sollte zwar nur von relativ kurzer Beständigkeit sein, ihre Gründung setzte damals jedoch ein starkes Zeichen.⁷²

Hinzu kam 1963 auch noch die Gründung des außeruniversitären Instituts für Höhere Studien (IHS), welches die Institutionalisierung der universitären Politikwissenschaft sicherlich beschleunigte. So wurde 1966 die Politikwissenschaft als Wahlfach am Institut für Philosophie und 1971 als eigene Studienrichtung

⁷¹ Vgl. Pelinka, Anton. Die Studentenbewegung der 60er Jahre in Österreich: 8 Thesen aus politikwissenschaftlicher Sicht. In: Schriftenreihe zur Lehrerbildung im berufsbildenden Schulwesen, 1993, Heft 146, S. 95-96.

⁷² Vgl. Dachs, Herbert. Ein gefesselter Prometheus? Über die Genese der Erlasses „Politische Bildung in den Schulen“. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 1979/1, S. 5.

eingeführt. Nicht nur die Politikwissenschaft, sondern die Sozialwissenschaften insgesamt erfuhren in dieser Periode eine Aufwertung.⁷³

Aufgrund des beschriebenen Klimas kam es zu einer Reihe von Neuerungen im Schulbereich. Zunächst wurde politische Bildung 1969 an den pädagogischen Akademien eingeführt⁷⁴, die für die Ausbildung der PflichtschullehrerInnen zuständig war. Ab Herbst 1970 wurde die unverbindliche Übung „Politische Bildung“⁷⁵ in den achten Klassen der AHS angeboten sowie ab Herbst 1971 die Arbeitsgemeinschaft „Geschichte und Sozialkunde sowie Geographie und Wirtschaftskunde“⁷⁶. All diese kleinen institutionellen Schritte der politischen Bildung wurden ab 1973 von einer eigenen Abteilung für Politische Bildung und Staatsbürgerliche Erziehung im BMfUuK, welche es noch heute gibt, koordiniert.⁷⁷

Von dieser Abteilung und von Unterrichtsminister Sinowatz gingen ab 1974 auch die Bemühungen aus, Politische Bildung als Pflichtfach in den achten Klassen der AHS durch Umbenennung der 1971 eingerichteten Arbeitsgemeinschaft zu etablieren. Hätte sich dieser Gegenstand als erfolgreich erwiesen, wäre man daran gegangen, ihn auch an den Pflichtschulen einzuführen. Durch die Bestärkung der politischen Bildung in den achten Klassen wollte man „die möglichst unmittelbare Begegnung der Schüler mit der politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wirklichkeit fördern und zu möglichst aktiver Auseinandersetzung mit dieser Wirklichkeit anregen“⁷⁸. Diese Änderungen sollten mit der 4. Novelle des Schulorganisationsgesetzes 1974 im Nationalrat umgesetzt werden.⁷⁹

Dabei kam es jedoch sogleich zu starkem Widerstand aus mehreren Bereichen. Die Vertreter und Vertreterinnen der Geschichte- und Geographielehrenden fürchteten um ihre Stundenkontingente. Die Oppositionsparteien ÖVP und FPÖ sahen durch

⁷³ Ehs, Tamara. Über die Ursprünge österreichischer Politikwissenschaft – Ein Blick zurück im Bologna-Jahr 2010. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 2020/2, S. 224-225.

⁷⁴ Vgl. VBI des BMfUuK vom 1. 10. 1969, BGBl 102/1969.

⁷⁵ Bundesgesetz vom 10. 2. 1970, BGBl 53/1970.

⁷⁶ Bundesgesetz vom 4. 9. 1970, BGBl 275/1970.

⁷⁷ Vgl. Germ, Alfred. Politische Bildung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht. Saarbrücken 2009, S. 41.

⁷⁸ Dachs, Herbert. Ein gefesselter Prometheus? S. 6.

⁷⁹ Vgl. Rada, Robert. Die Entstehung des Grundsatzerlasses Politische Bildung in den Schulen und ein Jahr danach. Ein Beispiel politischer Willensbildung im Bereich der österreichischen Verwaltung. Diss. phil., Wien 1980, S. 15-16.

diese Veränderung der politischen Beeinflussung von SchülerInnen mittels der Lehrpersonen Tür und Tor geöffnet und sogar von Seiten der regierenden SPÖ prophezeite man die Einflussnahme durch die in der AHS überwiegend nicht-sozialistisch eingestellte Lehrerschaft.⁸⁰ Da man laut Bundesverfassungsgesetz von 1962, welches im Übrigen noch heute Gültigkeit besitzt, über eine Zweidrittelmehrheit des Nationalrates verfügen muss, um Schulorganisation, Dauer der Schule u.a. zu ändern⁸¹, konnte an die Einführung des Pflichtfaches Politische Bildung nicht mehr gedacht werden. Es hätte der Zustimmung beider Großparteien bedurft, welche bei Weitem nicht gegeben war.

Nachdem dieses Vorhaben gescheitert war, entwickelte man im Unterrichtsministerium die Vorstellung eines Erlasses, der demokratische politische Bildung als Unterrichtsprinzip implementieren sollte. Da es sich bei einem Erlass nicht um eine Gesetzesänderung, sondern lediglich um die Zusammenfassung bzw. Neuinterpretation von bereits gültigen Gesetzestexten handelt, kann dieser auch ohne parlamentarischer Zweidrittelmehrheit ergehen. 1975 wurde ein erster Entwurf ausgearbeitet, der in Anbetracht der damaligen gesellschaftlichen Verhältnisse als durchaus fortschrittlich bezeichnet werden kann. Diese Fassung wurde über einige Monate hinweg innerhalb des Bildungsministeriums diskutiert und viele Änderungen entsprechend den Kritikpunkten durchgeführt. Der zweite, wesentlich allgemeiner gehaltene Entwurf wurde schließlich 1976 der Öffentlichkeit präsentiert und ernte neuerlich sehr viel und sehr heftige Kritik von allen Seiten der gesellschaftlichen Interessensvertretungen. Diese Abfassung wurde erneut von einer paritätisch besetzten Parteienkommission überarbeitet, was letztlich zu einem konsensfähigen Text führte, dem alle im Nationalrat vertretenen Parteien zustimmen konnten. Der Erlass trat am 1. September 1978⁸² in Kraft und gilt heute noch. Der Grundsaterlass wurde zwar 1994 wiederverlautbart, dabei kam es aber zu keinen Änderungen.⁸³

⁸⁰ Vgl. Dachs, Herbert. Der sieche Prometheus. Österreichs Politische Bildung in den Mühen der Ebene. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 1996/1, S. 8.

⁸¹ Vgl. Bundesgesetz vom 18. 7. 1962, BGBl 215/1962.

⁸² Vgl. Politische Bildung in den Schulen. Erlass vom 11. 4. 1978, ZI 33464/6-19a/1978. Veröffentlicht im VBl des BMfUuK am 1. 9. 1978.

⁸³ Vgl. Wolf, Andrea. Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen. In: Wolf, Andrea (Hrsg.). Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“. Wien 1998, S. 29-30.

Die Endversion des Erlasses präsentiert sich sehr allgemein und gibt viel Raum für Interpretationen, was den Kompromisscharakter des Papiers widerspiegelt. Und obwohl man den letztendlich beschlossenen Text vor allem im Vergleich zu seinen Vorgängerversionen sicherlich in vielerlei Hinsicht kritisieren kann und soll, muss man sich auch vor Augen führen, dass das Zustandekommen eines konsensuellen Erlasses eine enorme Herausforderung darstellte. Die weit auseinander liegenden bildungspolitischen Vorstellungen der beiden Großparteien stellten offensichtlicher Weise ein großes Problem dar und tun dies heute noch oft.

Die politische Diskussion in Sachen Grundsatzerlass fand auch verstärkte mediale Aufmerksamkeit und wurde so von einer breiten Öffentlichkeit wahrgenommen. Der dadurch entstandene Eindruck der parteilichen Kontrolle, Intervention und Polarisierung verstärkte die bereits vorherrschende Assoziation von politischer Bildung und Parteipolitik in der Bevölkerung nur umso mehr. Dieses Image begleitet die Disziplin bis heute.

Die politische Bildung in Deutschland stand während der 1970er Jahre noch in einem viel größeren Ausmaß im Zeichen der Polarisierung. Die Proteste und ihre Forderung nach Demokratisierung ließen das Interesse an Bildungsthemen stark ansteigen. Die während der 1960er Jahren begonnene Etablierung der allgemeinen Pädagogik sowie der Fachdidaktiken wurde beschleunigt. Ein wichtiger institutioneller Schritt für die Fachdidaktiken stellte die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten in Laufe der 1970er Jahre dar. Damit wurde die gesamte LehrerInnenausbildung universitär und die fachdidaktischen Disziplinen wurden wissenschaftlich aufgewertet.⁸⁴

Für die politische Bildung brachte die damalige Zeit einen massiven Aufschwung, der nicht ohne Folgen bleiben sollte. Gesellschaftskritische Theorien standen im Zentrum der Aufmerksamkeit. Politik, politisches Interesse und Partizipation waren populär, denn die breite Öffentlichkeit war damit täglich konfrontiert. Die Zahl der Studierenden der Sozialwissenschaften und des Politiklehramtes stieg außergewöhnlich stark an, was auch zur Entstehung von zahlreichen Professuren für Politikdidaktik führte. Dieser Aufschwung wurde auch durch eine markante

⁸⁴ Vgl. Weiß, Wolfgang. Lehrerbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. München 1976, S. 86-87.

Anzahl von neuen Lehrplänen, Schulbüchern und Richtlinien für den Politikunterricht verdeutlicht. Deren Ausarbeitung bzw. die Verabschiedung der dafür nötigen Beschlüsse gestalteten sich jedoch äußerst schwierig und führten zu einer parteipolitischen Grabenbildung, die von starker medialer Präsenz geprägt war.⁸⁵

Die 1969 angelobte SPD/FDP-Regierung erhob die Reform des Bildungssystems zum erklärten Ziel. Bundeskanzler Willy Brandt ließ an diesem Vorhaben bereits in seiner Regierungserklärung keinen Zweifel:

„Das Ziel ist die Erziehung eines kritischen, urteilsfähigen Bürgers, der imstande ist, durch einen permanenten Lernprozeß die Bedingungen seiner sozialen Existenz zu erkennen und sich ihnen entsprechend zu verhalten. [...] Die Bildungsplanung muß entscheidend dazu beitragen, die soziale Demokratie zu verwirklichen.“⁸⁶

Der Wunsch nach einem „kritischen, urteilsfähigen Bürger“ zeigt sehr deutlich, dass die gesellschaftlichen Proteste der Monate davor durchaus Eingang in die Vorstellungen der SPD gefunden hatten. Von Seiten der CDU/CSU erntete dieses Vorhaben jedoch mehrheitlich lediglich Gelächter. Die Union, die sich damals als Oppositionspartei profilieren musste, nahm diese Zielsetzung nicht hin.⁸⁷

Verstärkt wurde dieser Konflikt durch die Tatsache, dass Bildungsangelegenheiten in der BRD einen Teil der Länderkompetenz darstellten und dies auch heute noch tun. So wurden die Bundesländer in A- und B-Länder unterteilt: In A-Ländern verfügte die SPD über eine Regierungsmehrheit, in B-Ländern die CDU oder CSU. Die beiden Lager verfolgten unterschiedliche Wert- und Zielvorstellung, die sich aufgrund des gesteigerten Interesses nun auf die politische Bildung an den Schulen übertrugen. Die rechtlichen Vorgaben für den Politikunterricht wurden zum Schauplatz parteipolitischer Konflikte in den einzelnen Ländern. Der Umgangston zwischen den beiden Großparteien war äußerst rau und die Erwartungen, die sie an die politische Bildung stellten und damit auch bei der Öffentlichkeit erzeugten, waren ganz und gar überzogen. Im Zuge von Lehrplanbeschlüssen und Schulbuchakkreditierungen kam es zu großen öffentlichen Kampagnen, die voll von

⁸⁵ Vgl. Sander, Wolfgang. Politik in der Schule, S. 138-139.

⁸⁶ Deutscher Bundestag. 6. Wahlperiode, Stenografischer Bericht der 5. Sitzung am 28.10.1969. Zit. nach: Mambour, Gerrit. Zwischen Politik und Pädagogik, S. 96.

⁸⁷ Vgl. Gagel, Walter. Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90, S. 199.

pauschalen Anschuldigungen waren. Die CDU warf den 1972 verfassten „Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre“ im SPD-regierten Land Hessen vor, die Schule zum Schauplatz des Klassenkampfes zu erklären. Für die SPD stellten sie eine wesentliche Etappe auf dem Weg zur Demokratisierung der Schule dar. Konfrontationen dieser Art legten eine immense Langatmigkeit an den Tag und sollten teilweise erst durch die Beruhigung der Bildungspolitik Anfang der 1980er Jahre in Vergessenheit geraten. Der große Aufschwung der politischen Bildung Anfang der 1970er Jahre erwies sich als durchaus zweischneidig, da in Mitten dieser Konfrontation nur sehr wenig Raum für Diskussionen blieb, die sich von der vorherrschenden Emotionalität und Hysterie distanzieren konnten. Die dadurch entstandene politisch-bildnerische Sackgasse konnte erst Anfang der 1990er Jahre überwunden werden.⁸⁸

Diese Polarisierung machte auch nicht vor der Politikdidaktik Halt, welche die theoretischen Grundlagen der Lehrpläne, Rahmenrichtlinien und Schulbücher entwickelte. Innerhalb des wissenschaftlichen Feldes kam es ebenfalls zu einer Lagerbildung, die jedoch vergleichsweise schnell überwunden werden konnte. Bei einer Tagung in Beutelsbach, Baden-Württemberg im Herbst 1976 wurde eine offene Diskussion zwischen Vertretern beider Positionen der Politikdidaktik geführt, die von Rationalität und gutem Willen geprägt war. Die Tagung selbst erschien nicht den großen Durchbruch gebracht zu haben, doch Hans-Georg Wehling, der als Beobachter anwesend war, konnte in einer Zusammenfassung drei Grundprinzipien formulieren, die von allen Beteiligten geteilt wurden: das Überwältigungsverbot – ein Verbot von Indoktrination, das Kontroversitätsgebot – kontroverse Standpunkte müssen aufgezeigt werden und das Gebot der Förderung von Analyse- und Handelsfähigkeiten. Diese 1977 veröffentlichte Niederschrift wurde nie von einem Ausschuss, einer Landes- bzw. der Bundesregierung, der KMK oder einer anderen Schulkommission verabschiedet. Und obwohl es keinen formalen Beschluss dafür gibt, wurde und wird der sogenannte „Beutelsbacher Konsens“⁸⁹ von den unterschiedlichsten Vertretern und Vertreterinnen der politischen Bildung anerkannt.⁹⁰

⁸⁸ Vgl. Sander, Wolfgang. Politik in der Schule, S. 139-140.

⁸⁹ Vgl. Wehling, Hans-Georg. Der Beutelsbacher Konsens. In: Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert (Hrsg.). Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977.

⁹⁰ Vgl. Detjen, Joachim. Politische Bildung, S. 187-189.

Das Schriftstück hat seine Anerkennung mittlerweile über die deutsche Grenze hinaus entfalten können. Mit diesem Minimalkonsens konnte der drohende Bruch in der Politikdidaktik abgewendet und ein produktives und sachliches Arbeiten ermöglicht werden. Seine Bedeutung im Politikunterricht ist auch heute noch von sehr hohem Wert und seine Verbreitung unter LehrerInnen im In- und Ausland beachtlich.

Die Protestbewegung Ende der 1960er Jahre hatte in vielerlei Hinsicht großen Einfluss auf die Gesellschaft der westlichen Länder. Vor allem im Bildungsbereich, der dadurch große Aufmerksamkeit bekam, standen die Zeichen auf Reform. Die Politisierung der Gesellschaft und ihr Interesse an Politik brachte der politischen Bildung naturgemäß viel Rückenwind. Die Umsetzung dieser verstärkten Nachfrage erwies sich in beiden Staaten hingegen als enorme Herausforderung. Obwohl man über die besten Voraussetzungen und die gesellschaftliche Unterstützung für die „Sache“ der politischen Bildung verfügte, wurde die Disziplin von parteipolitischen Grabenkämpfen vereinnahmt. Ein intensiver Schlagabtausch zwischen den beiden Großparteien der jeweiligen Länder war die Folge, der von teils starker medialer Berichterstattung begleitet wurde. Dabei wurde in der Öffentlichkeit der beiden Staaten erneut die Assoziation zwischen politischer Bildung und Parteipolitik bzw. Indoktrination erzeugt. Diese Konnotation kann heute noch häufig festgestellt werden.

Am Ende dieser Periode standen nach langen, teilweise untergriffenen Debatten jeweils zwei Schriftstücke unterschiedlicher Form und Geltungskraft. Der Beutelsbacher Konsens, der keinen offiziellen, beschlossenen Charakter besitzt, stellt einen inhaltlichen Minimalkonsens unter Politikdidaktikern dar. Er wird auch gegenwärtig als Grundsatzpapier angesehen und bedeutete damals das Abklingen der Polarisierung innerhalb der Disziplin. In Österreich beschloss man letztlich einen Grundsatzerlass, der die politische Bildung als Unterrichtsprinzip beschreibt. Der Text war in seiner Originalfassung zwar innovativ, jedoch eine Alternative zu einem eigenem Unterrichtsgegenstand. Die Endfassung des Erlasses besitzt noch viel stärkeren Kompromisscharakter als das Original. Beides, Grundsatzerlass und Beutelsbacher Konsens, sind Produkte der „Befriedung“ einer konfliktreichen Periode. Die Euphorie und die Forderung nach Reform ebte ab und wurde in einen

parteipolitischen Schlagabtausch umgewandelt. Die beiden Kompromisslösungen sollten diese Auseinandersetzungen in der politischen Bildung vorerst klären.

Im Unterschied zu Deutschland befand sich Österreich in Bezug auf die politische Bildung 1968 an einem anderen Punkt. Es war kein eigenes Fach vorhanden und die Einführung eines solchen stellte sich als schier unmöglich dar. So konnten sich die gesellschaftlichen Proteste und die Forderung nach politischer Bildung in Österreich nicht im selben Ausmaß niederschlagen. Der aufkeimende Konflikt rund um die politische Bildung wurde nach zeitintensiven parteilichen Verhandlungen konsensuell behoben. In Deutschland wurde der Konflikt hingegen intensiv und langwierig ausgetragen. Bildungspolitisch führte dies zur Stagnation, die Politikdidaktik konnte sich dessen erfreulicherweise sehr bald entziehen. Man kann also zusammenfassen, dass die 1970er Jahre einen großen Aufschwung brachten, wenn auch nicht nur im positiven Sinne. Nach langen Diskussionen standen am Ende dieser Periode zwei Kompromisslösungen, die bis heute Relevanz bzw. Gültigkeit besitzen.

3.6. Fach oder Prinzip? Ein Diskussionsvergleich

Wenn man den historischen Verlauf der Institutionalisierung der schulischen politischen Bildung im Laufe der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verfolgt, kann man feststellen, dass es in beiden Ländern immer wieder zu Debatten rund um die Organisationsform der Disziplin kam. Die Frage, ob politische Bildung bzw. Staatsbürgerkunde als selbstständiges Fach oder als ein alle Schulstufen und –typen übergreifendes Unterrichtsprinzip geführt werden soll, hat die Bildungspolitik in Österreich und Deutschland immer wieder beschäftigt. Der jeweilige Umgang mit dieser Thematik gestaltete sich in den beiden Staaten allerdings sehr unterschiedlich.

In Deutschland kam es schon zur Zeit der Weimarer Republik, also der ersten Demokratie auf deutschem Boden zu dieser Debatte. Obwohl man sich anfangs für das Konzept des eigenen Faches entschieden hatte, erwies sich die praktische Umsetzung des Vorsatzes als geradezu unmöglich. Die antidemokratischen Kräfte der jungen Republik stellten sich als zu tiefgreifend heraus und die tatsächliche Einführung des Gegenstandes war schon sehr bald nach Gründung des Staates

von wenig Interesse für die zuständigen Gremien. Die „Staatsbürgerkunde“ wurde – mit wenigen Ausnahmen – als Unterrichtsprinzip eingeführt.⁹¹

Nach Ende des zweiten Weltkrieges wurde das Schulwesen und mit ihm die politische Bildung wiederaufgebaut, die Entscheidung zwischen eigenem Fach und/oder einem allgemeinen Unterrichtsprinzip lag damals aber nicht in deutscher Hand. Die Siegermächte waren sich einig, dass die Deutschen politisch umerzogen werden mussten und das dies mit Hilfe des Schulsystems geschehen sollte. Leider ging dies in den vier Zonen auf äußerst unterschiedliche Weise vor sich. In manchen Bundesländern der amerikanischen Zone wurde ein unabhängiger Gegenstand für die politische Bildung eingeführt. In weiten Teilen Deutschlands blieb dies jedoch freigestellt.

Nachdem sich 1949 die deutsche Trennung vollzogen hatte und die BRD entstanden war, schwang das Pendel zurück in Richtung Unterrichtsprinzip. Noch im selben Jahr wurde auf einer Konferenz in Hessen, wo bereits ein eigenes Fach eingeführt worden war, über die Notwendigkeit des selbstständigen Gegenstandes diskutiert. Der Trend zum Unterrichtsprinzip war während der 1950er unverkennbar.⁹²

Der erste diesbezügliche Beschluss der KMK 1950 bestätigte diese Entwicklung, indem der politische Bildung als Unterrichtsprinzip bezeichnete, die Einführung eines Faches hingegen lediglich empfahl.⁹³ Die favorisierte Form der politischen Bildung war lange Zeit hindurch ein einfach einzuführendes und de facto nicht kontrollierbares Unterrichtsprinzip. Es muss allerdings auch erwähnt werden, dass schon während der 1950er Jahre in manchen Kreisen Kritik an der Organisationsform des Unterrichtsprinzips der politischen Bildung geübt wurde. Der Politikwissenschaftler Thomas Ellwein veröffentlichte 1955 eine Studie zur politischen Bildung, in der auch das Unterrichtsprinzip bewertet wurde. Er stellte fest, dass das Prinzip

„[...] jedenfalls bislang in der Luft hängt und noch keine planmäßige Ausrichtung der Schularbeit bedeutet. Im besten Fall werden gelegentlich

⁹¹ Vgl. Sander, Wolfgang. Politik in der Schule, S. 53-58.

⁹² Vgl. Sander, Wolfgang. Politik in der Schule, S. 113.

⁹³ Vgl. Mambour, Gerrit. Zwischen Politik und Pädagogik, S. 29.

Verweisungen auf Gegenwartsfragen in den Unterricht eingeflochten oder auch einmal politische Kommentare geboten und Fragen der Schüler im ganzen vielleicht mehr als früher beantwortet. [...] Die nur gelegentliche und beiläufige Bezugnahme auf das Politische ist unzureichend, die Unterordnung der Unterrichtsgestaltung unter das proklamierte Prinzip führt zu ungewollten und im Zweifelsfalle auch falschen und gefährlichen Übersteigerungen.“⁹⁴

Diese Einstellung konnte auch noch 1964 festgestellt werden, als im Zuge einer Analyse von Lehrplänen für und Praxis an der gymnasialen Oberstufe politische Bildung – hier als Sozialkunde bezeichnet - unter anderem folgendermaßen beschrieben wurde:

„Sozialkunde als Prinzip, d.h. sie ist nicht Unterrichtsfach, hat keinen eigenen Lehr- und Stundenplan, sondern soll als orientierende Maxime in aller Lehr- und Schularbeit wirksam werden, besonders durch Appell an die Haltung des Schülers.“⁹⁵

Die hier beschriebene Spielart des Faches ist nur eine von acht damals beobachteten, was auch als ein Zeichen für die Unklarheiten im Umgang mit dem Prinzip angesehen werden kann.⁹⁶

Das von den Alliierten gelegte sozialwissenschaftliche Fundament an den Universitäten und das zunehmende Interesse der Öffentlichkeit an der politischen Erziehung der Kinder, welches durch die Hackenkreuzschmierereien geweckt worden war, konnten der Diskussion „Fach oder Prinzip“ in Deutschland im Laufe der 1960er Jahre ein Ende bereiten. Auch die kritischen Beurteilungen des Prinzips, wie sie beispielsweise von Thomas Ellwein vertreten wurden, konnten so ihr Gehör finden. Politische Bildung wurde letztlich in allen Bundesländern, wenn auch mit unterschiedlicher Bezeichnung, als selbstständiges Fach eingeführt.⁹⁷

Betrachtet man den Verlauf dieser Thematik in Österreich, wird die unterschiedliche Entwicklung und Handhabung mehr als deutlich. Im Gegensatz zur BRD führten die Siegermächte hier das Konzept eines eigenen Faches nach dem Zweiten Weltkrieg nicht ein. Sehr bald nach Kriegsende einigte sich die Regierung auf den „Erlaß für

⁹⁴ Ellwein, Thomas. Pflügt die deutsche Schule Bürgerbewusstsein? Zit. nach Detjen, Joachim. Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München 2007, S. 115.

⁹⁵ Bokelmann, Hans. Die ökonomisch-sozialethische Bildung. Heidelberg 1964. Zit. nach Sander, Wolfgang. Politik in der Schule, S. 115.

⁹⁶ Vgl. Sander, Wolfgang. Politik in der Schule, S. 117.

⁹⁷ Vgl. Detjen, Joachim. Politische Bildung, S. 120ff.

staatsbürgerliche Erziehung“, der seine Vorgaben nicht nur auf das Fach Heimatkunde bzw. Bürgerkunde bezieht. Darin wird ausdrücklich vermerkt, dass staatsbürgerliche Erziehung „[...] in allen dazu geeigneten Lehrfächern aller Schulstufen und Schultypen herauszuarbeiten [...]“⁹⁸ ist.

Mitte der 1950er Jahre entwickelte sich eine erste Diskussion über die Einführung eines eigenen Faches für die Staatsbürgerkunde. Die 1955 gegründete Ständige Pädagogische Konferenz schlug jedoch 1956 vor, zur „Aktivierung der staatsbürgerlichen Erziehung [...] nicht einen eigenen Unterrichtsgegenstand zu schaffen“⁹⁹ und stärkte somit die Organisationsform des Prinzips von 1949. Das aufkeimende Interesse verflüchtigte sich schnell wieder und eine erneute Befassung mit dem Thema ließ einige Jahre auf sich warten.¹⁰⁰

Erst die Protestbewegung Ende der 1960er Jahre brachte wieder Bewegung in die Debatte um die politische Bildung. Wiederum wurde die Idee eines eigenen Faches aufgegriffen und fand einige Unterstützer und Unterstützerinnen. Mit der Schaffung der Arbeitsgemeinschaft „Geschichte und Sozialkunde sowie Geographie und Wirtschaftskunde“¹⁰¹ 1971 war ein erster Schritt getan, die Idee der Umbenennung dieser Arbeitsgemeinschaft in „Politische Bildung“ wurde im Parlament allerdings als höchst problematisch wenn nicht sogar gefährlich eingestuft und daher abgelehnt. Ein eigenes Fach der politischen Bildung schien für alle Fraktionen gleichwertig mit politischer Beeinflussung zu sein.¹⁰²

Da nun mehr als eindeutig geworden war, dass man auf die Einführung eines Faches nicht hoffen konnte, griff man die bereits vorhandene Struktur des Unterrichtsprinzips auf. Die überarbeitete Version eines solchen Prinzips, die der Öffentlichkeit präsentiert wurde, wollte sich jedoch auch nicht großer Beliebtheit erfreuen. Zunächst wurde innerhalb der Schulreformkommission häufig erwähnt, dass man sich gegen eine Einführung eines eigenen Faches ausspricht. Dies mutet etwas merkwürdig an, da der Entwurf des Grundsatzerlasses eindeutig klarstellte,

⁹⁸ Staatsbürgerliche Erziehung. Erlass vom 6. Juli 1949, Z. 25.575-IV/12/49.

⁹⁹ VBl des BMU 114/1956. Zit. nach: Wassermann, Heinz. Verfälschte Geschichte im Unterricht. Nationalsozialismus und Österreich nach 1945. Innsbruck 2004, S. 30.

¹⁰⁰ Vgl. Wassermann, Heinz. Verfälschte Geschichte im Unterricht, S. 30.

¹⁰¹ Bundesgesetz vom 4. 9. 1970, BGBl 275/1970.

¹⁰² Vgl. Dachs, Herbert. Der sieche Prometheus, S. 8.

dass es sich dabei um ein Unterrichtsprinzip handelte. Verschiedene Interessensvertretungen wie der ÖGB, Wirtschaftskammer, Industriellenvereinigung und Landwirtschaftskammern fassten Stellungnahmen zum Entwurf ab, in denen dieser und das darin zum Ausdruck gebrachte Demokratieverständnis teilweise heftig kritisiert wurden.¹⁰³

Seitens der oppositionellen Parteien kam es ebenfalls zu öffentlichen Statements bezüglich des Grundsatzerlasses und des Unterrichtsministeriums. Der FPÖ Obmann Friedrich Peter kommentierte den Erlass und Minister Sinowatz' Pläne ganz im Sinne der Ablehnung eines eigenen Unterrichtsgegenstandes und behauptete, dass dieser versuche,

„Politische Bildung als Pflichtgegenstand in den Schulen zwangsweise einzuführen, womit der aber als Einzelgänger entgegen der mehrheitlichen Auffassung der Schulreformkommission dastehe, und nachdem das Interesse an der unverbindlichen Übung so gering sei, sehe er für eine zwangsweise Verordnung keinen Anlaß.“¹⁰⁴

Noch im selben Artikel wurde jedoch auch Kritik an Peters Aussage laut, indem erklärt wurde,

„daß Minister Sinowatz mit seiner Idee vom Pflichtfach durchaus nicht so allein stehe, denn Peter täusche sich, wenn er mein, Politische Bildung sei bereits im Normalunterricht eingewoben. Genau das ist nicht geschehen. Noch einmal: ein solcher Unterrichtsgegenstand, in dem auch die Medienkunde einbezogen werden sollte ist dringend notwendig.“¹⁰⁵

Obwohl die Kommentare unterschiedliche Standpunkte vertreten, beziehen sie sich beide auf die Einführung des Pflichtgegenstandes an den Schulen, welche zu dieser Zeit bereits verworfen worden war. Verunsicherung bzw. Manipulationsängste waren scheinbar stark verhaftet, was neuerlich deutlich wird, wenn man die Aussagen von damaligen Wissenschaftssprechers der ÖVP, Erhard Busek, betrachtet. Er kritisierte,

„daß durch den Erlaß das Demokratieverständnis in den Schulen nicht gefördert werde, sondern im Gegenteil die Gefahr der Verunsicherung, der

¹⁰³ Vgl. Wolf, Andrea. Der lange Anfang, S. 38-39.

¹⁰⁴ Peter: Politische Bildung darf nicht Pflichtfach werden. In: Die Presse vom 20. Dezember 1976, S. 2, Zit. nach. Rada, Robert. Die Entstehung des Grundsatzerlasses Politische Bildung in den Schulen und ein Jahr danach, S. 89.

¹⁰⁵ Ebenda, S. 89.

Verpolitisierung des Unterrichts und des Klassenkampfs in der Schule bestehe.“¹⁰⁶

Busek beschrieb das Unterrichtsprinzip etwas polemisch „als eine Art Vanillesoß, die, der Interpretationsfähigkeit und dem politischen Instinkt der Lehrer überlassen, gleichsam durch den Unterricht rinnen soll.“¹⁰⁷ Dadurch würde politische Bildung zum „Ideologieunterrichtsfach“¹⁰⁸. Diese Einschätzungen zeigen erneut, dass das gegenseitige Misstrauen zwischen den Parteien sehr groß war. Obwohl das Unterrichtsprinzip eine wesentliche Abschwächung der politischen Bildung im Vergleich zu einem eigenen Fach bedeutete, gestalteten sich die diesbezüglichen Befürchtungen sehr ähnlich. Diese angespannte Atmosphäre wurde durch die mediale Berichterstattung auch an die Öffentlichkeit weitergegeben. Einer der Artikel, die Buseks Kommentare zum Thema hatten, trug bezeichnender Weise den Titel „Sinowatz Vanillesoß verursacht bei Busek Magenweh“¹⁰⁹ und verdeutlicht die Stimmung und die Diskussionskultur, die im Bezug auf die politische Bildung herrschten. Eine sachliche Auseinandersetzung war in dieser Umgebung nur sehr schwer möglich. Letztlich wurde der Erlass so lange bearbeitet, bis alle Kritikpunkte ausgemerzt waren und der Konflikt so beendet werden konnte. Auf diese Weise konnte der Erlass „Politische Bildung in den Schulen“ am 11. April 1978 unterzeichnet werden und im Schuljahr 1978/79 in Kraft treten.¹¹⁰

Der unterschiedliche öffentliche Umgang mit der institutionellen Verankerung der politischen Bildung zeigt die verschiedenen politischen Kulturen in beiden Ländern auf. Natürlich muss man bedenken, dass sich die deutsche Diskussion nicht auf Bundesebene abspielte und so immer nur einen Teil der Öffentlichkeit erreichte. Allerdings wird auch ersichtlich, dass der Sprachgebrauch von politischen Vertretern in Österreich im Bezug zur politischen Bildung oft ins Polemische, Emotionale und Ironische abrutscht und so eine sachliche Debatte zusehends erschwert wird.

¹⁰⁶ Busek: Kein Klassenkampf in den Schulen. In: Neues Volksblatt vom 14. Jänner 1977. Zit. nach Dachs, Herbert. Ein gefesselter Prometheus? S. 8.

¹⁰⁷ Vanillesoß von Sinowatz verursacht bei Busek Magenweh. In: Oberösterreichische Nachrichten vom 14. Jänner 1977. Zit. nach: Dachs, Herbert. Ein gefesselter Prometheus, S. 8.

¹⁰⁸ Ebenda, S. 8.

¹⁰⁹ Ebenda, S. 8.

¹¹⁰ Vgl. Grossmann, Ralph; Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I, S. 138.

Die Institutionalisierung der politischen Bildung beider Länder entwickelte sich während des Betrachtungszeitraums größtenteils sehr verschiedenartig, was auf die unterschiedlichen äußeren und inneren Umstände zurückzuführen ist. Diese Bedingungen beeinflussten auch die Zielsetzungen und den Umgang mit der NS-Vergangenheit innerhalb des Faches. Letzterer wird im folgenden Kapitel näher beleuchtet.

4. Vergleich der Aufarbeitung der NS-Zeit in der politischen Bildung

Nach dem Ende des NS-Regimes wurden Deutschland und Österreich von Armut und Elend dominiert, die den Alltag vieler Bürger und Bürgerinnen maßgeblich kennzeichneten. Doch abgesehen davon und vor allem im Laufe des wirtschaftlichen Aufschwungs stellte sich naturgemäß die Frage, wie es zu einer menschlichen Katastrophe von solchem Ausmaß hatte kommen können. Die Auseinandersetzung mit den Gräueln des Nationalsozialismus und der eigenen Verschuldung dieser als Volk stellt ein schwieriges und beschämendes Kapitel für beide Länder dar. Die Auswirkungen der Aufarbeitung der NS-Zeit – ob geschehen oder vermieden – auf die schulische politische Bildung werden in diesem Kapitel thematisiert.

4.1. Der Anfang am Ende: 1945-1949

Da Österreich nach Anerkennung der Übergangsregierung 1945 sehr bald wieder politisch handlungsfähig war, wurde noch im September desselben Jahres der oben erwähnte Erlass „Allgemeine Richtlinien für Erziehung und Unterricht an den österreichischen Schulen“, der sich also auch auf die politische Erziehung von Kindern bezog, vom Staatsamt für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kultusangelegenheiten veröffentlicht. Nicht nur war dieser, wie schon skizziert, von einer demokratischen Haltung gekennzeichnet, der Erlass nahm auch Bezug auf das NS-Regime und dessen Vernichtungspolitik. Er verurteilt die „falsche Herrlichkeit des Führers“¹¹¹, die durch „die anmaßliche Berufung auf eine

¹¹¹ Allgemeine Richtlinien für Erziehung und Unterricht an österreichischen Schulen. Erlass des Staatsamtes für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kultusangelegenheiten vom 3.

unbewiesene Auserwähltheit des deutschen Volkes zu einem moralischen Tiefstand ohnegleichen geführt hat“¹¹². Der Text forderte „vor allem vom Geschichtsunterricht eine völlige Neuorientierung“ und „den unerbittlichen Kampf gegen die Geschichtslüge jeder Art, auch in der scheinbar harmloseren Form der geschichtlichen Legende [zu] führen.“¹¹³ Dies kann durchaus als kritische und reflektierte Haltung einer österreichischen Institution bezeichnet werden. Das Regime und seine Ideologie wird darin deutlich verurteilt und zurückgewiesen. Das Schriftstück dürfte hingegen wohl kaum einen repräsentativen Charakter für die offizielle österreichische Haltung bezüglich der Mitschuld an den Massenvernichtungen besessen haben, da diese klare offizielle Positionierung in den folgenden Beschlüssen nicht mehr vertreten wird.

Die Tatsache, dass sich die provisorischen Lehrpläne der Mittelschule 1946 für das Fach „Bürgerkunde“ teilweise auf Lehrpläne aus dem Jahre 1928 bezogen¹¹⁴, ist überaus bezeichnend für die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit in Österreich unmittelbar nach Kriegsende. Es wurden partiell sogar wortwörtlich Lehrpläne aus einem Jahr übernommen, in dem die NSDAP an österreichischen Schulen irrelevant war. Die Zeitspanne von 1933 bis 1945 wurde exkludiert, was der Forderung nach „dem Kampf der Geschichtslüge jeder Art“ nicht nachkommt. Diese Strategie wurde maßgeblich für die österreichische Bildungspolitik und schlug sich für die politische Bildung im Erlass „Staatsbürgerliche Erziehung“ 1949 nieder. Der Text hatte mit den Formulierungen des Erlasses von 1945 nicht mehr viel gemein. Die politische Stimmung hatte umgeschlagen. Der Erlass von 1949 forcierte das „österreichische Heimat- und Kulturbewußtsein“¹¹⁵ und den „treuen und tüchtigen Bürger“¹¹⁶, die „falsche Herrlichkeit des Führers“ und der „moralische Tiefstand ohnegleichen“ waren hier kein Thema mehr.

Inwiefern der Erlass von 1945 die Überzeugungen einiger weniger Ministerialbeamter widerspiegeln und an der öffentlichen Meinung bzw. der

September 1945, Zl. 460/IV/45. Zit. nach Grossmann, Ralph; Wimmer Rudolf. Schule und Politische Bildung I. Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich. Klagenfurt 1979, S. 124-125.

¹¹² Ebenda, S. 124-125.

¹¹³ Ebenda, S. 125.

¹¹⁴ Vgl. Engelbrecht, Helmut. Geschichte des österreichischen Bildungswesens, S. 408.

¹¹⁵ Staatsbürgerliche Erziehung. Erlass vom 6. Juli 1949, Z. 25.575-IV/12/49.

¹¹⁶ Ebenda.

Regierungshaltung völlig vorbei gingen, kann hier nicht eruiert werden. Seine Bedeutung für die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit in der politischen Bildung war praktisch inexistent, da das Chaos zu jener Zeit überwogte und schon bald neue „alte“ Regelungen in Kraft traten. Die Konfrontation mit dem nationalsozialistischen Erbe in der politischen Bildung wurde längste Zeit nicht thematisiert. Der Erlass zur staatsbürgerlichen Erziehung spart die Zeit zwischen 1938 und 1945 aber auch den austrofaschistischen Ständestaat der Zwischenkriegszeit zur Gänze aus. Die gesellschaftliche und politische Haltung der 1950er orientierte sich an der sogenannten Opferthese, die wie folgt zusammengefasst werden kann:

„Österreich wurde im März 1938 gewaltsam besetzt und im April/Mai 1945 vom österreichischen Widerstand und den Alliierten befreit. Die Jahre 1938 bis 1945 wurden als Fremdherrschaft dargestellt und – soweit es um den österreichischen Anteil ging – unter dem Aspekt von Widerstand und Verfolgung, vor allem aber als Kampf um die Befreiung Österreichs betrachtet.“¹¹⁷

Diese Darstellung nahm ihren Ausgang bereits in der österreichischen Unabhängigkeitserklärung von 1945, die sich teilweise wortwörtlich auf die Beschreibung Österreichs als erstes Opfer Hitler-Deutschlands in der Moskauer Deklaration bezog. Der Klausel, wonach Österreich für seine Mittäterschaft zur Verantwortung gezogen werden muss, erwiderte man in der Unabhängigkeitserklärung mit der Erläuterung der

„Tatsache, daß die nationalsozialistische Reichsregierung Adolf Hitlers [...] das macht- und willenlos gemachte Volk Österreichs in einen sinn- und aussichtslosen Eroberungskrieg geführt hat, den kein Österreicher jemals gewollt hat.“¹¹⁸

Das „macht- und willenlos gemachte Volk Österreichs“ wurde also von „außen“ in den Nationalsozialismus und den Krieg getrieben. Der Anschluss wird dadurch zu einer externen Maßnahme. Diese von Rainer Lepsius als „Externalisierung“ bezeichnete Argumentationslinie, bedeutete, dass die Konditionen, Ideologien und Auswirkungen des NS-Regimes zu Konsequenzen einer außerösterreichischen, genauer gesagt einer deutschen Entwicklung gemacht wurden. Die Verbrechen des

¹¹⁷ Uhl, Heidemarie. Das „erste Opfer“. Der österreichische Opfermythos und seine Transformationen in der zweiten Republik. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 2001/1, S. 21.

¹¹⁸ Verosta, Stephan (Hrsg.). Die internationale Stellung Österreichs, S. 61.

Dritten Reiches wurden zu deutschen Verbrechen, denen auch die gesamte österreichische Bevölkerung zum Opfer fiel.¹¹⁹

Schon bei dem Rückgriff auf die Moskauer Deklaration als Argumentationsbasis für das „Opfer-Land“ Österreich handelt es sich allerdings um eine falsche Auslegung der Alliierten-Position. Die Beschlüsse aus Moskau waren nicht als umfassender Schuld- und Verantwortungserlass für Österreich gedacht gewesen, sondern vielmehr als Propagandainstrument zur Unterstützung der österreichischen Widerstandsbewegung. Nichtsdestotrotz wurde die Moskauer Deklaration zu einem wesentlichen Aspekt für die Unabhängigkeitserklärung, welche das Fundament für die Opferthese bot. Diesem Erklärungsmuster konnte man bis zum „Waldheim-Skandal“ Mitte der 80er Jahre treu bleiben.¹²⁰

Als Folgeerscheinung dieser These erübrigte sich die Aufarbeitung der eigenen nationalsozialistischen Vergangenheit in Österreich und so auch in der politischen Bildung des Landes. Eine Mittäterschaft war laut Opfermythos, mit der Ausnahme einiger Weniger, nicht gegeben. Österreich war selbst zum Opfer geworden und hatte keine andere Wahl, als zu kooperieren. Eine Befassung mit den Geschehnissen wurde daher vollkommen in den Hintergrund gedrängt. Über die Zeit des Nationalsozialismus wurde der Mantel des Schweigens gehüllt. Die Aufgaben der politischen Bildung wurden zu dieser Zeit anderwärtig verortet.

Von „Opfer-Land“ konnte in Deutschland keine Rede sein. Deutschland wurde offiziell zum alleinigen Schuldner und dies hatte nicht nur materielle Folgen. Die Re-education bzw. Re-orientation fiel in den Besatzungszonen unterschiedlich aus, doch bei der Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit dem NS-Regime und dessen Wurzeln stimmte man überein. Bildung und im Speziellen die politische Bildung wurden zu den Waffen der Umerziehung auserkoren.

¹¹⁹ Vgl. Lepsius, Rainer. Das Erbe des Nationalsozialismus und die politische Kultur der Nachfolgestaaten des „Großdeutschen Reiches“. In: Haller, Max; Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim; Zapf, Wolfgang (Hrsg.). Kultur und Gesellschaft. Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentages, des 11. Österreichischen Soziologentages und des 8. Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich 1988. Frankfurt 1989, S. 250.

¹²⁰ Vgl. Uhl, Heidemarie. Das „erste Opfer“. S. 21.

Die politische Bildung sollte helfen, den deutschen Charakter, der nach Meinung der Westmächte diese Katastrophe verschuldet hatte, umzuerziehen. Es war die Rede von „mentally sick German people“¹²¹ und einer „serious spiritual sickness“¹²² der Deutschen, welche von ihrer Krankheit – dem Nationalsozialismus – geheilt werden sollte. Nach Auffassung der Westmächte, insbesondere der USA und Großbritannien, waren es die deutschen Wesenszüge, die zu der moralischen Niederlage des Volkes und letztendlich zur Vernichtung von Millionen von Menschen geführt hatte. Die Umerziehung sollte genau hier eingreifen.¹²³

Die Umsetzung dieser „Therapie“ stellte eine größere Herausforderung dar, als anfangs noch gedacht und zudem fiel sie in den verschiedenen Besatzungszonen unterschiedlich aus. Die Idee des Demokratielernens bzw. der Durchdringung der Gesellschaft mit Demokratie formte die Bildungskonzepte der Westmächte. Aspekte wie Toleranz, Gleichberechtigung von Minderheiten und Menschenrechte spielten dabei eine zentrale Rolle. Es wurde ebenfalls großes Gewicht auf die Vorbildwirkung gelegt. Demokratie wurde vorgelebt und somit erlebbar gemacht: Demokratie zum Anfassen. Damit sollte die Geistkrankheit Nationalsozialismus indirekt geheilt werden, die explizite Auseinandersetzung wurde weniger verfolgt.

Als 1949 die BRD gegründet wurde, ging die Bildungshoheit beinahe vollständig zurück an die deutschen Staatsorgane. Von Re-education und einer (pathologischen) Betrachtung des Nationalsozialismus wollte man sodann nichts mehr wissen und der aufkeimende Kalte Krieg tat das Seine dazu, die Machtposition der Westmächte zu schwächen. Sie wären in der Lage gewesen, die Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit einzufordern. Über die Erfolgchancen eines solchen längerfristigen Unterfangens kann vom heutigen Standpunkt aus lediglich spekuliert werden, die Re-education-Strategie der amerikanischen Besatzungsmacht traf allerdings auf wenig Gegenliebe. Die Deutschen standen unter Schock und verweigerten, ähnlich den ÖsterreicherInnen, die Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit. Diese zu verordnen bzw. zu erzwingen scheint den Prozess nicht beschleunigt zu haben. Das Ausmaß der

¹²¹ Bungenstab, Karl-Ernst. Umerziehung zur Demokratie? S. 22.

¹²² Ebenda, S. 22.

¹²³ Vgl. Detjen, Joachim. Politische Bildung, S. 99-100.

Gräuel und die eigene Schuldfrage kreierten ein Tabu, das man viele Jahre hindurch nicht zu brechen wagte.

4.2. Das lange Schweigen: die 1950er Jahre

Die 50er Jahre des 20. Jahrhunderts bedeuteten für die schulische politische Bildung in Österreich und der BRD einen Stillstand. Zwar wurden einige Konzepte zum politischen Unterricht entworfen, wie zum Beispiel Theodor Wilhelms Partnerschaftserziehung oder Theodor Litts Vorstellung einer staatsbürgerlichen Erziehung, diese hatten jedoch wenig zu tun mit demokratischer Politikdidaktik. Die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit hatte in der politischen Bildung beider Länder keinen Platz.

Bereits nach Kriegsende aber im Speziellen durch die Verabschiedung des Grundgesetzes hatte in der BRD, im Gegensatz zu Österreich, eine „Internalisierung“ des Nationalsozialismus stattgefunden.¹²⁴ Dies bedeutete, dass die NS-Vergangenheit als negativer Vergleich und als Mahnmal für den Wiederaufbau der deutschen Demokratie herangezogen wurde. Dabei diente das Scheitern der Weimarer Republik als Ausgangspunkt für den politischen Systemwechsel. Man ging davon aus, dass eine institutionell funktionierende und vom Volk aus eigener Überzeugung getragene Demokratie die Machtübernahme der Nationalsozialisten trotz misslicher wirtschaftlicher Lage verhindern hätte können. Die Ursache wurde also als „innerdeutsch“ identifiziert und einige Erkenntnisse bezüglich des Endes der Weimarer Republik fanden ihre Umsetzung im Grundgesetz. Die Schuld der politischen Entscheidungsträger stand außer Frage und die junge BRD ließ in ihrem offiziellen Auftreten keinen Zweifel an ihrer Ablehnung des Nationalsozialismus und der Verurteilung der Verbrechen. Die offizielle Schuld wurde klar eingestanden, doch die Verantwortung des Individuums, des/der Einzelnen wurde nicht thematisiert:¹²⁵

„Wir [...] bestreiten auch keinen Augenblick das Riesenmaß von Schuld, das ein verbrecherisches Regime auf die Schultern unseres Volkes geladen hat.

¹²⁴ Vgl. Lepsius, Rainer. Das Erbe des Nationalsozialismus und die politische Kultur der Nachfolgestaaten des „Großdeutschen Reiches“. In: Haller, Max; Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim; Zapf, Wolfgang (Hrsg.). Kultur und Gesellschaft, S.251.

¹²⁵ Vgl. Chlubna, Karin. Der schwierige Umgang mit der NS-Vergangenheit im deutsch-österreichischen Vergleich. Eine komparative Studie über Erinnerungsarbeit und Gedenkkultur anhand ausgewählter Fallbeispiele. Dipl. Arb., Wien 2004, S.114-116.

Aber die Kritiker draußen wollen doch eines nicht übersehen: das deutsche Volk litt unter zweifacher Geißelung. Es stöhnte unter den Fußtritten der deutschen Tyrannen und unter den Kriegs- und Vergeltungsmaßnahmen, welche die fremden Mächte zur Überwindung der Nazi Herrschaft ausgeführt haben. Wessen Haus an allen Ecken brennt, der sieht zunächst die eigene Not, ehe er die Fassung gewinnt, die Lage der Nachbarn voll zu würdigen.“¹²⁶

Diese Eröffnungsrede der ersten Sitzung des neuen Bundestages von Alterspräsident Paul Löbbecke spricht die Schuld der Deutschen direkt an, sie gibt jedoch auch zu bedenken, dass es dabei nicht um viele Deutsche gehandelt habe, sondern um ein Regime. Das offizielle Regime der NS-Herrschaft hatte diese Schuld verursacht, die kollektive Schuldthese wird zurückgewiesen. Das hinter jedem Regime Menschen stehen und das jede/r Einzelne Teil dieses Systems und somit mitschuldig ist, blieb ausgespart. Das Regime behielt seine Sachlichkeit.¹²⁷

Offiziell übernahm die BRD „Erbschuld“ des Nationalsozialismus, die deutsche Gesellschaft stellte sich dieser Frage hingegen lange Zeit nicht. Der tatsächlichen Rolle der Deutschen im Nationalsozialismus wurde nicht nachgegangen. Die Schuld des/der Einzelnen wurde zur abstrakten Schuld eines Regimes. Es zeichnete sich eine ausgeprägte Divergenz zwischen öffentlicher und individueller Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ab. In der politischen Bildung wurde das Bild der gesellschaftlichen Verdrängung wiedergegeben. Sie wurde nicht von der Konfrontation mit der Thematik geprägt, sondern vom Wunsch nach Distanz dazu.

Als eine der Konsequenzen aus dieser Haltung versuchte man – wie oben bereits beschrieben – an einem Unterrichtsprinzip der politischen Bildung festzuhalten. Der Wunsch der Gesellschaft und auch der LehrerInnen nach apolitischem und sachlichem Unterricht war groß, da die Verknüpfung von politischen Thematiken mit dem Schulsystem Erinnerungen an den Missbrauch der Schule für Propagandazwecke während des Nationalsozialismus weckte und für die Aufarbeitung dessen war man nicht bereit. Ein möglichst politikfreier Unterricht bildete das Ziel vieler Lehrer und Lehrerinnen. Dieser Wunsch war mit der Unterstützung eines Unterrichtsprinzips gut vereinbar. Das oben bereits erwähnte

¹²⁶ Eröffnungsrede des neugegründeten Bundestages der BRD am 7. September 1949. Zit. nach: Chlubna, Karin. Der schwierige Umgang mit der NS-Vergangenheit im deutsch-österreichischen Vergleich, S. 124.

¹²⁷ Vgl. Chlubna, Karin. Der schwierige Umgang mit der NS-Vergangenheit im deutsch-österreichischen Vergleich, S. 124-125.

Gutachten zur politischen Bildung vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1955 formulierte es treffend:

„5. Die Forderung nach ‚staatsbürgerlicher Erziehung als Prinzip‘ beruht darauf, daß jegliche Bildung politische Bezüge enthält, die bewußtzumachen sind. Diese Forderung der Weimarer Verfassung wird heute mit Recht wieder aufgegriffen, allerdings hie und da mit der unverkennbaren Tendenz, dem eigentlich politischen Unterricht auszuweichen.“¹²⁸

Unterricht wurde von Politik befreit und konzentrierte sich auf die Vermittlung von gewissen sozialen Verhaltensformen. Die jüngste Vergangenheit, in der jeglicher Unterricht politisch missbraucht wurde, stellte eine Erfahrung dar, der man gezielt aus dem Weg gehen wollte.

In Österreich hatte sich die Opferthese in den politischen Ansichten der Bevölkerung zum Nationalsozialismus tief verwurzelt und so ist es kaum verwunderlich, wenn im Bereich der NS-Aufarbeitung keine nennenswerten Fortschritte erzielt werden konnten. Im Kontrast dazu konnte die Verdrängung jenes Zeitabschnittes im Zuge der Verhandlungen rund um den Staatsvertrag einen weiteren Erfolg erzielen. Dabei vertrat man im Bezug auf die Mitverantwortung die Position, dass sehr wohl so manch Österreicher und Österreicherinnen an den Verbrechen mitgewirkt hätten, das Land Österreich dies aber nie getan habe, da es während dieser Periode keinen österreichischen Staat und keine österreichische Regierung gegeben habe. Durch diese Argumentation gelang es der damaligen österreichischen Regierung die Mitverantwortungsklausel der Moskauer Deklaration aus dem Staatsvertrag zu streichen. Somit gab es ab 1955 für das unabhängig gewordene Österreich keine juristisch bindende Verpflichtung, sich die eigene Mittäterschaft bewusst zu machen. Auch das Image Österreichs im Ausland wurde so bis in die 1980er Jahre auf positive Weise geprägt.¹²⁹

Während der 1950er Jahre wurde die Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit der beiden Länder weiter in den Hintergrund des gesellschaftlichen Interesses geschoben. Die Verdrängung des Erlebten, der eigenen Handlungen und die damit verbundene Schuldfrage setzte sich weiter durch. Vor allem durch die

¹²⁸ Gutachten zur Politischen Bildung und Erziehung vom 22. 1. 1955. Zit. nach Sander, Wolfgang. Politik in der Schule, S. 116.

¹²⁹ Vgl. Uhl, Heidemarie. Das „erste Opfer“. S. 21-22.

Erlangung der weitgehenden Unabhängigkeit und der damit verbundenen Selbstbestimmung beider Länder konnte die Auseinandersetzung mit den Verbrechen für längere Zeit erfolgreich unterdrückt werden. Der Schock der Nachkriegszeit hielt an und der Wunsch nach einer Normalisierung der Gesellschaft und nach Routine stellte sich als überaus dominant und langlebig heraus.

4.3. Das laute Schweigen: die 1960er Jahre

Der Verdrängungsmechanismus konnte sich in Österreich auch während der 1960er Jahre behaupten. Obwohl sich während des Jahrzehnts ein leichter gesellschaftlicher Umschwung feststellen lässt, der im Zielparagraphen des Schulorganisationsgesetzes von 1962 gut nachvollziehbar ist, betrifft dieser Wandel viel mehr das Demokratieverständnis der österreichischen Gesellschaft. Die beginnende Neuausrichtung bedeutete ein Überdenken der reinen Institutionenkunde, jedoch in keinsten Weise eine Auseinandersetzung mit der eigenen Schuld an den Verbrechen des nationalsozialistischen Regimes. Für diese Dekade muss erneut die Dominanz des Opfermythos hervorgehoben werden.

Nachdem man das Thema des Nationalsozialismus auch in Deutschland lange Zeit weitgehend vermieden worden war, kam es im Gegensatz zu Österreich während der 1960er Jahre zu gezielten Maßnahmen, die sich mit der Auseinandersetzung der jüngeren Vergangenheit beschäftigten. Vor allem die im Kapitel 3.4. erwähnten Hackenkreuzschmierereien stießen einen ersten Wandel gesellschaftlichen Denkens an. Die Art der Auseinandersetzung erscheint allerdings eigenwillig, da man sofort dazu überging, Schuldige für die negativen Entwicklungen zu suchen, anstatt sich mit den historischen und gesellschaftlichen Hintergründen zu beschäftigen. Mit der schulischen politischen Bildung schien man eine für die Schulzuweisung geeignete verantwortliche Disziplin gefunden zu haben.

Der deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen veröffentlichte am 30. Jänner 1960 eine Erklärung aus Anlass antisemitischer Ausschreitungen, in der er diese Schuldzuweisungen kritisch beurteilt:

„Wenn vielfach die Schuld für diese erschreckende Reihe von Zeichen der Unreife, des Judenhasses oder nationalsozialistischen Ungeistes der Schule zuschoben worden ist, so wehrt sich die Lehrerschaft mit Recht gegen Verallgemeinerungen und Einseitigkeiten; [...]

Die Lehrerschaft muß abweisen, daß man sie zum Sündenbock für die Fehler anderer macht. Diese liegen im Grunde beim Versagen der Eltern und bei den Schwächen der deutschen Politik. Die Lehrerschaft wird nicht gelten lassen, daß man ihr eine Verantwortung zuschiebt, die sie in Wahrheit mit der Schulverwaltung, den Sprechern der öffentlichen Meinung, den Kirchen, vor allem aber mit den Eltern und den Politikern teilt.“¹³⁰

Trotz dieses Versuchs, die Ausschreitungen in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext zu setzen, konnte auch der Ausschuss nicht umhin, die Qualität des politischen Unterrichts und insbesondere das Agieren bzw. Nicht-agieren der Lehrerschaft an den deutschen Schulen als problematisch für die demokratische Ordnung zu beschreiben: „die Frage selbst, wie weit sie [die Lehrerschaft, Anm. d. Verf.] durch Taten und Unterlassungen mitschuldig geworden ist, wird sie dagegen nicht von sich wegschieben dürfen.“¹³¹

Diese und andere Bewertungen der politischen Bildung führten schließlich zum bereits in Kapitel 3.4. erwähnten Beschluss der Kultusministerkonferenz über die „Behandlung der jüngsten Vergangenheit im Geschichtsunterricht“¹³². Darin wurde die Einrichtung neuer Lehrstühle der Politikwissenschaft aber auch der Politik- und Geschichtsdidaktik vorgeschrieben. Die LehrerInnenausbildung sollte dadurch aufgewertet werden. Des weiteren wurde die Behandlung von Zeitgeschichte, eine Aufstockung der Schulbibliotheken mit zeitgeschichtlichen Werken, mehr SchülerInnenmitgestaltung und die Erhöhung der Landesbudgets zur Förderung der Landeszentralen für Heimatdienst (später Landeszentralen für Politische Bildung) beschlossen.¹³³

Ein weitere Reaktion auf den damaligen Antisemitismus in Bezug auf die Entwicklung der politischen Bildung war die forcierte Thematisierung von Totalitarismus im Unterricht im Sinne der ebenfalls oben erwähnten „Richtlinien zur Behandlung des Totalitarismus im Unterricht“ der KMK.¹³⁴ Darin werden die

¹³⁰ Erklärung aus Anlass der antisemitischen Ausschreitungen des Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen vom 30. Januar 1960. Zit. nach Borcharding, Karl. Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland. Eine Materialsammlung zur Entwicklung der politischen Bildung in den Schulen 1871 – 1965. Pädagogisch-politische Bücherei, Band 1. München 1965, S. 85-86.

¹³¹ Ebenda, S. 85-86.

¹³² Beschluss über die Behandlung der jüngsten Vergangenheit im Geschichtsunterricht. Beschluss der KMK vom 11./12. Februar 1960. Zit. nach Borcharding, Karl, S. 88-90.

¹³³ Vgl. Ebenda, S. 88-89

¹³⁴ Vgl. Richtlinien für die Behandlung des Totalitarismus im Unterricht. Beschluss der KMK vom 5. Juli 1962. Zit. nach Borcharding, Karl, S. 99-101.

Lehrenden angehalten, die Schüler und Schülerinnen über die Merkmale von Nationalsozialismus und Kommunismus aufzuklären und „ihre verwerfliche Zielsetzung und ihre verbrecherischen Methoden deutlich zu machen“¹³⁵. Unterschiede zwischen Kommunismus und Nationalsozialismus wurden dabei nicht aufgegriffen, im Gegenteil: „Die Tatsache, daß die beiden Systeme einander bekämpft haben, darf nicht über ihre enge Verwandtschaft hinwegtäuschen.“¹³⁶ Diese Zielsetzung begleitete den politischen Unterricht über Jahre hindurch und sollte sich noch im Laufe der 1960er Jahre zu einem schweren Erbe für die Professionalität des Faches erweisen.

Für beide Beschlüsse kann allerdings festgehalten werden, dass sie sich nicht mit der Verwicklung des/der Einzelnen beschäftigte, sondern lediglich auf eine faktische und distanzierte Behandlung abzielte. Der Konnex zwischen den begangenen Verbrechen und der Tatsache, dass diese von „Durchschnittsbürgern und –bürgerinnen“ begangen worden waren, wurde nicht ausdrücklich hergestellt. Der heranwachsenden Generation sollte vor Augen geführt werden, wozu der Nationalsozialismus fähig war, aber nicht inwiefern ihre Elterngeneration darin eingebunden war. Durch diese Entwicklung wurde die politische Bildung gleichzeitig zum Sündenbock und Kriseninterventionsmechanismus. Durch die Aufstockung der Mittel für die politische Bildung und die stärkere institutionelle Verankerung der Disziplin erhoffte man sich rasche „gesellschaftliche“ Besserung. Ein Wunsch der so nicht in Erfüllung gehen sollte und konnte.

Betrachtet man auf die Aufarbeitung des Nationalsozialismus in der politischen Bildung werden während der 1960er Jahre, werden die unterschiedlichen Entwicklungsstandpunkte der beiden Länder deutlich. Während in Deutschland aufgrund von schockierenden Vorkommnissen der Mantel des Schweigens langsam angehoben wurde, hatte sich in der österreichischen Gesellschaft eine scheinbar unüberwindbare Distanz zu dieser Thematik aufgebaut. Die Bevölkerung und die verantwortlichen Gremien konzentrierten ihre Energie auf andere Inhalte.

¹³⁵ Ebenda, S. 101.

¹³⁶ Ebenda, S. 101.

Die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit in Deutschland soll hier jedoch nicht als freier Wunsch bzw. als Verlangen der Bevölkerung verstanden werden. Die antisemitische Welle, die das Land zur damaligen Zeit erfasste, zwang die Deutschen und vor allem die deutsche Regierung zur Konfrontation mit der Vergangenheit. Der internationale Druck, dem die BRD als einer der Verursacher des zweiten Weltkrieges ausgesetzt war, darf dabei keineswegs unterschätzt werden. Der Imageverlust im Ausland hätte weitreichende Folgen für das Land im Wiederaufbau bedeuten können. Außerdem saß der emotionale Schock der Hackenkreuzschmierereien tief und verursachte ein gesellschaftspolitisches Aufrütteln. Zusätzlich bewirkten die ersten gerichtlichen NAZI-Prozesse ab 1958 ein langsames Schwinden des Tabus.¹³⁷ Die Gräueltaten der NAZI-Zeit lagen lediglich fünfzehn Jahre zurück, doch ihr Ausmaß und ihre Bedeutung schienen der jungen Generation Deutscher nicht bewusst zu sein.

Die „Sündenbock/Feuerwehr-Funktion“, welche der politische Bildung in Deutschland übertragen wurde, zeugt von einer groben Überschätzung ihrer Möglichkeiten, wovon bereits damals gewarnt wurde. Von dieser Spirale an Schulzuweisung und anschließender Interventionsmaßnahme konnte sich das Fach zum Teil bis heute nicht distanzieren.

4.4. Der Ruf nach Aufarbeitung: die 1970er Jahre

Die durch die Studentenunruhen von 1968/9 geprägten 1970er Jahre zeigen den gesellschaftlichen Wandel Deutschlands auf, der auch vor der politischen Bildung nicht Halt machte. Vor allem die Studentenbewegung, die ihren Unmut über die vorherrschenden politischen Strukturen laut kund tat, forderte auch eine offene und umfassende Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Ära Deutschlands. Diese Forderung entsprang einem Generationenkonflikt, der sich zwischen Nachkriegsgeneration, die in friedlichen Zeiten aufgewachsen war und deren Elterngeneration, die am Krieg beteiligt gewesen war, entfaltete. Hanna Arendt schrieb bereits 1961 dazu: „Der Generationenbruch ist ungeheuer. Sie können mit ihren Vätern nicht reden, weil sie ja wissen, wie tief sie in die Nazi-Sache verstrickt

¹³⁷ Vgl. Gagel, Walter. Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90, S. 128.

waren.“¹³⁸ Als sich der Protest 1968-69 entlud forderte man schließlich die „Abrechnung mit dem kollektiven Ausweichen vor der deutschen Verantwortung, der historischen Haftung für den Nationalsozialismus und dessen Gräuel“¹³⁹. Laut Jürgen Habermas konzentrierten sich die Forderungen erstmals nicht nur auf die Schuldfrage im Bezug auf offizielle politische Verantwortungsträger der NS-Zeit und ihrer Vorgeschichte, sondern vielmehr auf eine unmittelbare gesellschaftliche Konfrontation:

„[...] die 68er Generation war wohl in Deutschland wirklich die erste, die sich nicht gescheut hat, face to face Erklärungen zu fordern – von den Eltern, den Älteren überhaupt, in der Familie, vor dem Fernsehschirm usw. [...] Kurzum, die Generationsuhren der Familiendynamik sind so eingestellt gewesen, daß die 68er gleichsam ohne Scheu auf einer spezifischen Vergangenheitsbewältigung bestehen konnten.“¹⁴⁰

Die Protestbewegung und die Konfrontation mit der NS-Vergangenheit ermöglichte der jungen Generation eine Distanzierung von den Verbrechen der Elterngeneration und somit eine Entlastung von der nationalen Kollektivschuld. Die Forderungen waren von Empörung über die Vergangenheit des eigenen Landes geprägt, welche durch aktuelle Entwicklungen wie den Vietnamkrieg nur noch verstärkt wurden.¹⁴¹

Die damalige Regierung in Form einer Großen Koalition begegnete den Protesten und der Forderung nach Reformen in der politischen Bildung mit einer Stellungnahme am 23. 9. 1968. In dieser Verlautbarung wird der Kompromiss- und Harmoniecharakter der Bundesregierung deutlich. Beide Seiten hatten Abstriche machen müssen, wodurch das Papier durchaus widersprüchliche Anschauungen vertrat. Der Forderung der CDU/CSU, wonach im Politikunterricht ein „unvoreingenommenes Verhältnis zur eigenen Geschichte und zum eigenen Volk herzustellen“¹⁴² sei, wurde beispielsweise nachgekommen. Dabei blieb die Konfrontation mit der nationalsozialistischen Zeit gänzlich ausgespart. Diese wurde

¹³⁸ Arendt an Blücher, 28. 5. 1961. In: Köhler, Lotte (Hrsg.). Hanna Arendt/Heinrich Blücher: Briefe 1936-1968. München 1996. Zit. nach: Frei, Norbert. 1968. Jugendrevolte und globaler Protest. München 2008, S. 80.

¹³⁹ Habermas, Jürgen. Die nachholende Revolution. Kleine Politische Schriften VII. Frankfurt 1990, S. 23.

¹⁴⁰ Habermas, Jürgen. Die nachholende Revolution, S. 23.

¹⁴¹ Vgl. Gagel, Walter. Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90, S. 192.

¹⁴² Antwort auf Große Anfragen der Fraktionen des Deutschen Bundestages zur politischen Bildung vom 23. 9. 1968. Zit. nach: Gagel, Walter. Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90, S. 192.

vielmehr explizit abgelehnt, was auf eine zu jener Zeit aktuelle und brisante Diskussion über die NS-Vergangenheit des damaligen Bundespräsidenten und Bundeskanzlers zurückzuführen war.¹⁴³

Wenngleich auch keine expliziten institutionellen Beschlüsse zur Konfrontation mit der NS-Zeit im Politikunterricht aus diesem Jahrzehnt vorliegen, so kann man aus heutiger Sicht mit Sicherheit feststellen, dass die Gesellschaft als Ganzes mit ihrer Vergangenheit konfrontiert wurde und sich somit ein Tabubruch in Deutschland vollzog. Dieser Bruch, der auch eine Abwendung von der gesellschaftlichen Konsensphilosophie der Nachkriegszeit bedeutete, wirkte sich ebenfalls auf die Praxis der politischen Bildung aus und konnte so nach und nach Eingang in die Schulen finden. Die Nachkriegsgeneration war kritischer, politischer und reflektierter – wenn auch nicht jede/r und nicht immer in gleich hohen Maßen – und forderte dies auch von der politischen Bildung. Damit soll die Studentenbewegung keineswegs idealisiert werden, auch sie weist zahlreiche Schattenseiten auf, doch die durch sie geforderte und erreichte Auseinandersetzung mit der jüngeren Geschichte Deutschlands stellt einen enormen Gewinn für die deutsche Gesellschaft dar.

Nennenswerte direkte Einwirkung auf Lehrpläne oder Schulgesetze bezüglich der politischen Bildung konnten in den einzelnen Bundesländern Deutschlands während der 1970er Jahre weniger erreicht werden. Das Fach und die politischen Entscheidungsgremien waren vom Streit zwischen CDU/CSU und SPD vollkommen eingenommen und damit wurde das Reformpotential der Disziplin für längere Zeit gelähmt. Die Aufarbeitung der NS-Vergangenheit Deutschlands wurde bis zum Ende der in dieser Arbeit betrachteten Periode nicht formal Teil der schulischen politischen Bildung. Der Beutelsbacher Konsens von 1976 enthält keine direkten Hinweise zur NS-Aufarbeitung, was in Anbetracht der Umstände und der Zielsetzung des Beutelsbacher Treffens wohl kaum verwundern wird. Die gesellschaftliche Auseinandersetzung damit wurde durch die Proteste jedoch forciert und konnte so auf längere Sicht Einzug ins Schulsystem und damit in die politische Bildung halten.

¹⁴³ Vgl. Gagel, Walter. Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90, S. 192.

Wie bereits beschrieben stellte sich die 68er Bewegung in Österreich weit weniger einflussreich dar als in der BRD. Der Aspekt der NS-Verantwortung Österreichs war auch hier Teil der Motivation für die Proteste. Dies wird besonders deutlich, wenn man einen der Auslöser der österreichischen Unruhen betrachtet. Die Tatsache, dass ein Professor der Hochschule für Welthandel in Wien in seinen Vorlesungen nationalsozialistische Ideen gutheißen konnte und daraufhin nicht sofort von seiner Tätigkeit entbunden wurde, schockierte die junge Generation. Auch die Länge der Affäre Borodajkewycz, welche ihm die Chance bot, eine öffentliche Pressekonferenz abzuhalten, der Beifall, den der für seine Überzeugungen erntete und das Schweigen der Regierung zeigte eindringlich auf, dass der Nationalsozialismus in Österreich nach wie vor ein bedeutendes gesellschaftliches Problem darstellte. Die Demonstrationen und die deutlichen Verurteilungen dieser Äußerungen von Seiten der Protestbewegung rief die nationalsozialistische Vergangenheit des Landes wieder in Erinnerung. Das Tabu der Mitverantwortung wurde erstmals thematisiert und die damaligen Ereignisse zeigten sehr deutlich, dass die österreichische Bevölkerung nicht vollkommen unfreiwillig und komplett unwillig Teil NAZI-Deutschlands geworden war. Die Befürwortung dieses Regimes und die damit verbundene Schuld wurde von Seiten der Protestierenden nicht mehr als bloße Randerscheinung eines ansonsten geknechteten Volkes abgetan. Die junge Generation wollte sich mit diesen Anschauungen und der Untätigkeit der Verantwortlichen nicht mehr abfinden.

Leider war der Einfluss der Protestbewegung in Österreich weit weniger umfangreich als in Deutschland und so blieb eine tiefgreifende gesellschaftliche Veränderung bzw. Polarisierung aus. Dadurch kam es auch sehr schnell zu einem Ende der Konfrontation mit der jüngeren Vergangenheit des Landes. Der Einfluss, den die Auswirkungen der Studentenunruhen in Deutschland in Sachen NS-Vergangenheit auf das Bildungswesen und auf die politische Bildung hatte, konnte in Österreich nicht geltend gemacht werden.

Wie auch in Deutschland wurde die Diskussion um die politische Bildung von einem parteipolitischen Schlagabtausch und vor allem von der Kontroverse Fach/Prinzip dominiert. Die langwierigen und teils sehr emotionalen Verhandlungen endeten mit dem Grundsatzerlass zur politischen Bildung an den Schulen, wie bereits in Kapitel

3.5. beschrieben. Aber auch im Grundsatz-erlass, ähnlich wie beim Beutelsbacher Konsens sind keinerlei Bezüge zur NS-Vergangenheit Österreichs und ihrer Bedeutung für das Gesellschaftsbewusstsein und die internationale Stellung des Landes zu finden. Dieser Tabubruch und die nachhaltige Veränderung der österreichischen Gesellschaft konnte erst während der 1980er Jahre erzielt werden. Der österreichische Opfermythos konnte sich auch über die Studentenunruhen hinweg retten. Eine Auseinandersetzung mit seiner Fragwürdigkeit war zwar kurzzeitig gegeben, doch zu einer wirklichen Umkehrung reichten die damaligen Unruhen nicht. Erst die Waldheim-Affäre und die damit verbundene internationale Empörung konnten den nötigen Anstoß innerhalb der Bevölkerung geben.

Die 1970er Jahre waren aufgrund der Protestbewegungen von einer Reform- und Aufbruchsstimmung gekennzeichnet. Auch das Tabuthema der NS-Zeit wurde dadurch aufgegriffen und die Öffentlichkeit wurde damit konfrontiert. Im Endeffekt erwiesen sich die allgemein gesellschaftlichen Auswirkungen der 68er Bewegung in Deutschland als wesentlich umfassender und einschneidender als in Österreich. Dies ist im selben Maße für die Beschäftigung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit der Fall.

Der Aufarbeitung der NS-Zeit in der politischen Bildung während des gesamten Betrachtungszeitraums ist in keinem der beiden Länder viel Aufmerksamkeit gewidmet worden. Die österreichische und deutsche Bevölkerung stand nach Ende des zweiten Weltkrieges unter Schock, was die Konfrontation mit der eigenen Verantwortung schwierig machte. Verdrängung und Vergessen stellten sich als die bevorzugten Verhaltensmuster heraus. Man konzentrierte sich auf den Neuanfang und wollte nicht auf vergangene Verbrechen hingewiesen werden. In Deutschland gestaltete sich das etwas schwieriger, da dem Land offiziell Verantwortung für die NAZI-Gräueltaten übertragen wurde. Teil des gesellschaftlichen Diskurses wurde das Thema jedoch lange Zeit nicht und deshalb kann man auch in der politischen Bildung keine Hinweise darauf finden. In Österreich wurde sofort nach Kriegsende eine andere Strategie eingeschlagen, die sich für das Land längerfristig bewährte. Durch die Einnahme der Opferrolle wusch man die Bevölkerung und die internationale Reputation des Landes in Unschuld. Diese Position ermöglichte dem jungen Staat einen „sauberen“ Neubeginn. Besonders erstaunlich an dieser

historischen Lüge ist vor allem die Hartnäckigkeit, die sie über Jahrzehnte hinweg an den Tag legen konnte.

Die sorgfältig gepflegte Ausgrenzung der Thematik vermochte es jedoch nicht, die junge Generation zufriedenzustellen. Zumindest in der BRD führte die 68er Bewegung zu einem tiefen Einschnitt, der die Gesellschaft nachhaltig veränderte. In Österreich kann man nicht vom gleichen Effekt sprechen, wenngleich die Unruhen die Thematik durchaus aufgriffen. Eine offene und dezidierte Auseinandersetzung mit der österreichischen Vergangenheit sollte noch rund zwanzig Jahre auf sich warten lassen. Die Konfrontation mit der eigenen Verantwortung und Schuld an der gezielten und systematischen Vernichtung von Menschenleben stellt mit Sicherheit eine immense Herausforderung dar, der man sich lange nicht stellen konnte und wollte. Umso wichtiger ist es, dass dieser Schritt letztendlich doch getan wurde und dass Verdrängung und Vergessen keine geduldeten Vergangenheitsbewältigungsstrategien mehr darstellen.

5. Vergleich der Erwartungen an die politische Bildung

Im folgenden Kapitel soll auf die Entwicklung der Erwartungen an die politische Bildung näher eingegangen werden. Dabei wird nicht nur auf die formellen Beschlüsse, Gesetzestexte und offiziellen Stellungnahmen Bezug genommen. Auch unterschiedliche politikdidaktische Konzeptionen und ihre politische Bedeutung werden zur Veranschaulichung herangezogen.

5.1. Die Missionierung: 1945-1949

In der Zeit von 1945 bis 1949 trug man an die politische Bildung in Österreich und Deutschland durchwegs unterschiedliche Erwartungen heran. Diese unterschiedlichen Zielvorstellungen für das Fach sind eng mit der unterschiedlichen politischen Situation der beiden Länder verbunden.

Die Machtübernahme der Alliierten ermöglichte es ihnen die politische Bildung in Deutschland selbst zu gestalten. Wie bereits in Kapitel 3.2.2. skizziert, schwebte den Siegermächten eine Demokratisierung der deutschen Gesellschaft vor, die im

Potsdamer Abkommen bereits festgelegt wurde. Darin wird auch erklärt, dass das Bildungswesen des Landes einen wesentlichen Beitrag für „eine erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Idee“¹⁴⁴ leisten werde. Naturgemäß sollte die politischen Bildung eine wichtige Rolle dabei spielen. Die Demokratisierung Deutschlands wurde zum obersten Ziel der politischen Bildung erhoben, was auch aus der bereits erwähnten Direktive des Kontrollrates von 1947 klar hervorgeht: „Es sollen alle Schulen größtes Gewicht auf die Erziehung zu staatsbürgerlicher Verantwortung und demokratischer Lebensweise legen [...]“¹⁴⁵

Eine demokratisch eingestellte Bevölkerung stellte die Lösung des deutschen Problems für die Siegermächte dar und daher versuchte man diese politische aber naturgemäß auch lebensweltliche Gesinnung an das vom Krieg gezeichnete Volk weiterzugeben. Die Soldaten der Alliierten Staaten, die auf deutschem Boden stationiert waren, sollten gute demokratische Vorbilder abgeben und die deutsche Bevölkerung sollte sich in eine neue und bessere Gesellschaft verwandeln. Leider konnten die Vorstellungen nicht auf die geplante Weise umgesetzt werden.

In der amerikanischen Besatzungszone beabsichtigte man den Deutschen die Idee von Demokratie als Lebensform und nicht als bloße Staatsform näher zu bringen. Dies machte auch die Amerikanische Erziehungskommission 1946 deutlich klar: „Das einzige und beste Werkzeug, um noch im gegenwärtigen Geschlecht in Deutschland die Demokratie zu errichten, ist die Erziehung.“¹⁴⁶ Das Fach der „Gesellschaftslehre“, das man zum diesem Zwecke einrichten wollte, bildete einen markanten Bestandteil dieser Strategie. Wesentliche Aspekte waren dabei die Sicherung von Grundrechten, Gleichberechtigung von Minderheiten und Chancengerechtigkeit. Der Gegenstand hatte das Ziel, die Perspektive, mit der man Politik betrachtete, zu ändern: Politik als Prozess, in dem Kompromisse gesucht werden und miteinander kooperiert wird. Die aktive Beteiligung des Bürgers und der Bürgerin und das Erkennen der eigenen sozialen Verantwortung konnte, laut

¹⁴⁴ Mitteilung über die Dreimächtekonferenz von Berlin 02.08.1945. In: documentArchiv.de (Hrsg.). URL: <http://www.documentArchiv.de/in/1945/potsdamer-abkommen.html>, 17. 10. 2010.

¹⁴⁵ Direktive Nr. 54 des Alliierten Kontrollrates vom 25. Juli 1947. Zit. nach Kuhn, Hans-Werner; Massing, Peter; Skuhr, Werner (Hrsg.). Politische Bildung in Deutschland, S. 124.

¹⁴⁶ Erziehung zur Demokratie. Vorschläge der Amerikanischen Erziehungskommission vom 20. 9. 1946. Zit. nach Sander, Wolfgang. Politik in der Schule, S. 89-90.

amerikanischen Vorstellungen, dadurch entwickelt werden. Demokratie sollte so die Gesellschaft durchdringen.¹⁴⁷

Doch vor allem die Re-education-Philosophie der amerikanischen Besatzungsmacht als eine Art „Missionierung“ in Dienste der Demokratie fand keinen Anklang bei der deutschen Bevölkerung. Die „Vorstellung von Lernenden als Objekten der Belehrung“¹⁴⁸ und von Lehrenden als Besitzer und Besitzerinnen „einer gültigen Wahrheit, die die Lernenden lediglich nachzuvollziehen haben“¹⁴⁹ manifestierte sich im Konzept der Re-education deutlich. Demokratie wurde hier als „top down“ Prozess implementiert, wo sie sich doch von ihrem Grundgedanken her eigentlich „bottom up“ entwickeln sollte. Die Erwartung, dass man durch die radikale Reform des Schulsystems und die Einführung der politischen Bildung eine Gesellschaft zügig ändern kann, ist mit Sicherheit fern der Realität. Die Schule ist unbestrittenermaßen eine sehr wichtige Sozialisierungsinstanz für junge Menschen, doch von ihr und im Speziellen von einem bestimmten Fach zu erwarten, dass es eine ganze Bevölkerung reformiert, kann nur zu enttäuschenden Ergebnissen führen. Der Gedanke, dass politische Bildung ein Volk in glühende „DemokratieliebhaberInnen“ verwandelt, ist eine der vielen Fehleinschätzungen, denen das Fachgebiet häufig unterliegt. Im Grunde genommen wurde die politische Bildung schon damals zum ersten Mal in die Rolle des Kriseninterventionsmechanismus gedrängt. Dieser Zuschreibung wird sie jedoch nie gerecht werden können und sollen, denn die Schule ist eine wichtige Sozialisierungsinstanz, doch sie ist bei weitem nicht die einzige.

Im neugegründeten, wenn auch besetzten Österreich stellte man gänzlich andere Forderungen an die politische Bildung. Das Land befand sich in einer neuen Situation, die sich auf alle Lebensbereiche seiner Bürger und Bürgerinnen auswirken sollte. Zwar wurde auf österreichischen Staatsgebiet nach dem Ersten Weltkrieg eine Republik ausgerufen, doch schon ihr Name „Deutschösterreich“ lässt vermuten, dass die Zustimmung für diese Entwicklung innerhalb der Bevölkerung

¹⁴⁷ Vgl. Gagel, Walter. Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90, S. 30-35.

¹⁴⁸ Sander, Wolfgang. Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.). Handbuch politische Bildung. 2. Aufl., Bonn 2007, S. 17.

¹⁴⁹ Ebenda, S. 17.

nicht gegeben war. Und tatsächlich plante man damals einen Anschluss an das Deutsche Reich, was jedoch durch die Friedensverträge von Paris untersagt wurde. So bestand während der Zwischenkriegszeit zwar die Republik Deutschösterreich, Befürworter und Befürworterinnen in den eigenen Reihen hatte sie allerdings nur sehr wenige. Die neu eingeführte demokratische Staatsform konnte den Unruhen jener Jahre nicht Stand halten. Die beiden Großparteien entwickelten sich zu schwer verfeindeten Lagern, die sich ab 1920 bewaffneten. 1934 kam es zu einem offenen Bürgerkrieg, der viele Opfer forderte und 1934 bis 1938 wurde eine faschistisch-autoritäre Staatsführung installiert. Weder ein staatliches Selbstverständnis noch österreichisches Nationalbewusstsein kennzeichneten die Erste Republik.¹⁵⁰

Nach Ende des Zweiten Weltkrieges befand sich das Land allerdings in einer anderen Situation. Der Anschluss an das Deutsche Reich hatte 1938 stattgefunden, doch die darauf folgenden Ereignisse hatten sehr rasch zu einer emotionalen Lösung von diesem Wunsch geführt. Die Trennung von Deutschland stellte 1945 wohl kaum jemand in Österreich in Frage, was auch am Wortlaut der überaus rasch verkündeten Unabhängigkeitserklärung erkennbar ist, die von der „demokratischen Republik Österreich“¹⁵¹ spricht. Staatskanzler Karl Renner erklärte während einer Regierungssitzung am 30. April 1945,

„daß der Anschlußgedanke, wie er in den Jahren 1918, 1920 und in den nachfolgenden Jahren vertreten war, etwas ganz anderes vorgesehen hat, als Hitler gebracht hat. [...] Es ist Adolf Hitler, der den Anschluß zuerst verfälscht und verfehlt, und zum Schluß für alle Zeit verspielt hat.“¹⁵²

Das Selbstverständnis eines von Deutschland unabhängigen Staates war neu und nicht stark verwurzelt. Das Konzept einer eigenen Nation, der man sich zugehörig fühlt, zu der man sich bekennt und die mit Werten, bestimmten Charakteristika und Idolen besetzt ist, gab es im damaligen Österreich nicht. Das Prinzip der Nation war der österreichischen Bevölkerung nicht unbekannt, vor dem Krieg hatte es sich aber als Zugehörigkeit zur deutschen Nation geäußert. Diese neue Situation wurde von der provisorischen Regierung ebenfalls beschrieben:

¹⁵⁰ Vgl. Zöller, Erich. Geschichte Österreichs, S. 500-525.

¹⁵¹ Verosta, Stephan (Hrsg.). Die internationale Stellung Österreichs, S. 61.

¹⁵² Protokolle des Kabinettsrates der Provisorischen Regierung Karl Renner. Zit. nach: Rathkolb, Oliver. Die paradoxe Republik. Österreich 1945-2005. Wien 2005, S. 21.

„Die drei Weltmächte haben sich geeinigt, das selbständige Österreich wiederherzustellen, [...] und uns bleibt nichts übrig, als selbst auf den Gedanken eines Anschlusses zu verzichten. Das mag so manchem hart werden, aber andererseits, nach dem was geschehen ist, nach dieser furchtbaren Katastrophe, ist die einmal vollzogene Tatsache für alle zugleich eine erlösende und befreiende Tatsache.“¹⁵³

Die Nation Österreich stellte ein relativ neues geistiges Konzept für die Österreicher und Österreicherinnen dar, das mit Sicherheit auf viele befremdlich und/oder gar beängstigend wirkte. Karl Renners Worte „uns bleibt nichts übrig, als selbst auf den Gedanken eines Anschlusses zu verzichten“ klingen nicht sehr überzeugend, beschreiben die damalige Stimmung jedoch sehr treffend. Die Distanzierung von Deutschland stellte die logische Konsequenz der Opferargumentation dar, auch wenn man sich der Sache „Österreich“ nicht ganz sicher war.¹⁵⁴

Um die Existenz der neu gegründeten Nation Österreich zu sichern, mussten ihre Bewohner und Bewohnerinnen im kognitiven und emotionalen Sinne zu Österreichern und Österreicherinnen werden. Die geistige Staatsgründung stellte eine wichtige Aufgabe der Zweiten Republik und die politische Bildung eine ihrer wichtigsten Botinnen dar. Bereits die provisorischen Lehrpläne für das Fach „Geschichte“ aus dem Jahr 1946, welche die sogenannte „Bürgerkunde“ inkludierten, lassen diesen Trend erkennen. Sie waren aus 1928 übernommen worden, wo man bereits einen Versuch in diese Richtung unternommen hatte. Die damalige Situation hatte eine erfolgreiche Umsetzung jedoch scheitern lassen. Die Erwartungen an den Unterricht wurden darin sehr deutlich gemacht:

„Die Erziehung der Jugend zu bewußten Republikanern und zu treuen Bekennern des österreichischen Volksstaates bestimmt Ziel und Methode des Unterrichts.“¹⁵⁵

Man war sich des Sozialisierungsbeitrages der Schule durchaus bewusst, ansonsten hätte man sie wohl kaum auf diese Weise eingesetzt. Der 1949 beschlossene Erlass zur „Staatsbürgerlichen Erziehung“ unterstrich diese Aufgabenstellung erneut. Der Titel des Beschlusses lässt den Inhalt bereits

¹⁵³ Protokolle des Kabinettsrates der Provisorischen Regierung Karl Renner. Zit. nach: Rathkolb, Oliver. Die paradoxe Republik, S. 21.

¹⁵⁴ Vgl. Rathkolb, Oliver. Die paradoxe Republik, S. 35.

¹⁵⁵ Provisorischer Lehrplan für die Mittelschule vom 18. Oktober 1946, Zl. 28.520-IV/12. Zit. nach Grossmann, Ralph; Wimmer, Rudolph. Schule und Politische Bildung I, S. 161.

vermuten, eine Vermutung, die nicht enttäuscht wird. Darin wurden zwei Zielvorgaben formuliert:

„Die eine Aufgabe besteht in der Weckung und Pflege des österreichischen Heimat- und Kulturbewußtseins (Heimaterziehung), die zweite hat die Erziehung zu treuen und tüchtigen Bürgern der Republik zum Gegenstand (politische Erziehung).“¹⁵⁶

Um dieses Heimatbewusstsein zu erreichen, soll „die österreichische Eigenart im geistigen und wirtschaftlichen Schaffen in Vergangenheit und Gegenwart“¹⁵⁷ herausgearbeitet werden. Der Erlass lässt keinen Zweifel an seinen Absichten und gibt vor, dass „[d]ie Erziehung zum b e w u ß t e n Ö s t e r r e i c h e r t u m [...] durch das Erleben der engeren und weiteren Heimat und durch die Bereicherung des Wissens um Heimat und Volk [...]“¹⁵⁸ stattfinden soll. Der Text schlug vor, ein „tiefes Volks- und Kulturbewußtsein“¹⁵⁹ durch Ausflüge, Achtung der Staatssymbole, Aufbau der zerstörten Heimat, durch die Teilnahme an öffentlichen Staatsfeiern, etc. zu stärken.¹⁶⁰

Beide Vorgaben zeigen sehr klar, worauf der Fokus der Staatsbürgerkunde während der Nachkriegszeit lag. Nationale Identitätsstiftung stellte eine überaus wichtige Aufgabe der politischen Bildung dar. Aspekte der Demokratieerziehung oder des kritischen Denkens spielten darin keine Rolle. Es lässt sich eher eine gegenteilige Ausrichtung feststellen. Die „Erziehung zum treuen und tüchtigen Bürger“ steht im Kontrast zu selbstständigem Denken und kritischem Analysieren. „Kritisches Denken“ wurde zwar erwähnt, der Fokus wurde hingegen auf ein anderes Ziel gerichtet. „[D]as Einfügen des einzelnen, das Unterordnen der persönlichen Wünsche unter die Erfordernisse der Gemeinschaft“¹⁶¹ wird im Erlass propagiert.

Der Aspekt des politischen und gesellschaftlichen Konflikts wird mit keinem Wort erwähnt. Unterordnung und Zusammenhalt innerhalb der politischen Eliten und der Bevölkerung waren gefragt. Die Erinnerung an die politische Instrumentalisierung

¹⁵⁶ Staatsbürgerliche Erziehung. Erlass vom 6. Juli 1949, Z. 25.575-IV/12/49. Veröffentlicht im VBI des BMfU vom 1. August 1949.

¹⁵⁷ Ebenda.

¹⁵⁸ Ebenda. Hervorhebung im Original.

¹⁵⁹ Ebenda.

¹⁶⁰ Vgl. Ebenda.

¹⁶¹ Ebenda.

der Schule während des faschistischen Ständestaates 1934 bis 1938 und die gewalttätigen Auseinandersetzungen zwischen den beiden politischen Lagern der damaligen Zeit waren nur zu gut in Erinnerung. Dieser Teil der österreichischen Vergangenheit, den man nicht mit der Opferthese erklären konnte, wurde weitgehend ausgegrenzt. Der Rückfall in alte Grabenkämpfe sollte um jeden Preis verhindert werden. Man bemühte sich um Harmonie und Konsens, was für die politische Erziehung in den Schulen umso mehr galt.¹⁶²

Nicht nur der Nationalsozialismus, sondern auch der Austrofaschismus und seine Verbrechen wurden durch die Beschwörung der Einheit tabuisiert. Anton Pelinka beschreibt diese Entwicklung als „Verschlampung des Bürgerkrieges“ und als „Zudecken der unbarmherzigen Frontstellung der Vergangenheit“¹⁶³ Dieses massiv verstärkte Harmoniebedürfnis lässt sich in den Erklärungen zur Staatsbürgerkunde deutlich wiedererkennen. Die Zweite Republik sollte nicht den Fehlern der Ersten Republik erliegen und man bemühte sich, die Bruchlinie innerhalb des Landes im Gedächtnis der Bevölkerung verschwinden zu lassen.

„Die Koalition der unversöhnlichen Gegner der Ersten Republik“¹⁶⁴ läutete die Ära der Konsenspolitik und Sozialpartnerschaft ein, welche das politische Klima des Landes bis in die 1960er Jahre bestimmte. Die Große Koalition zwischen SPÖ und ÖVP stellte lange Zeit die einzige Regierungsform dar und die beiden Großparteien verstanden es, sich die wichtigsten Positionen des Landes im Sinne des Proporzsystems aufzuteilen. Die sozialpartnerschaftliche Zusammenarbeit mit den unterschiedlichen InteressensvertreterInnen der Gesellschaft sicherte konsensuelle politische Entscheidungen und beugte jeglichem Konfliktpotenzial vor. Dadurch wurde auch der Bürgerkrieg der Zwischenkriegszeit zu einem Streit unter Brüdern umgedeutet und verharmlost.¹⁶⁵

„Die Not trübte den klaren Sinn der Menschen. Sie öffnete bösen Worten Ohr und Herz. Meinungsverschiedenheiten arteten in Zwietracht und Streit aus:

¹⁶² Vgl. Dachs, Herbert. Der sieche Prometheus, S. 7.

¹⁶³ Pelinka, Anton. Der verdrängte Bürgerkrieg. In: Pelinka, Anton; Weinzierl, Erika (Hrsg). Das große Tabu. Österreichs Umgang mit seiner Vergangenheit. Wien 1987, S. 149.

¹⁶⁴ Bailer, Brigitte. Wiedergutmachung kein Thema. Österreich und die Opfer des Nationalsozialismus. Wien 1993, S. 275.

¹⁶⁵ Vgl. Hellmuth, Thomas; Klepp, Cornelia. Politische Bildung. Wien 2010, S. 52-54.

Viele Österreicher verstanden einander nicht mehr und wurden zu feindlichen Brüdern.“¹⁶⁶

In dieser Erklärung der österreichischen Regierung, die sich an Schüler und Schülerinnen richtete, wird die Einstellung, dass die blutigen Auseinandersetzungen von 1934 einzig und allein durch die schlechte wirtschaftliche Lage und die dadurch entstandene Verzweiflung hervorgerufen worden war, deutlich erkennbar. Die Erinnerung an den Bürgerkrieg und die faschistischen Kräfte des Landes wurden zu jener Zeit offiziell gelöscht bzw. „verschlampt“.¹⁶⁷

Durch die fehlende Thematisierung des Austrofaschismus und des Nationalsozialismus blieb also ein „schwarzer Fleck“ im Geschichtsbild Österreichs, wodurch das Misstrauen der Parteien füreinander nie ganz ausgeräumt werden konnte. Besonders für die politische Bildung bedeute dies einen kompletten Stillstand über viele Jahrzehnte hindurch. Die Angst vor insgeheimer Indoktrinierung der Jugend durch das jeweils andere Lager verschwand nie ganz aus den Köpfen der Österreicher und Österreicherinnen. Die Konsequenz daraus war, dass eine inhaltliche und konzeptionelle Reform des politischen Unterrichts lange Zeit nicht diskutiert werden konnte.¹⁶⁸

Nationsbildung und Harmoniestiftung bildeten die beiden Leitmotive der Staatsbürgerlichen Erziehung in Österreich. Während das Harmoniebedürfnis der Bevölkerung Österreichs nach Krieg und Bürgerkrieg sicherlich gegeben war und man auch die Entstehung eines unabhängigen Staates begrüßte, so kann man nicht umhin zu vermerken, dass die Intensivität und Konsequenz der österreichischen Identitätsstiftung ab 1945 jenen einer Missionierung sehr nahe kamen. Die „Mission Demokratisierung“ wurde in Deutschland von den Alliierten forciert, die „Mission Nationsbildung“ von den österreichischen Verantwortlichen selbst. Sie stellte den einzig zukunftssträchtigen Pfad des Landes dar, man hatte keine andere Wahl. Aus dem „Vielvölker-Volk“, das einst Teil der Donaumonarchie war, wurde innerhalb weniger Jahrzehnte Österreich. In vergleichsweise erstaunlicher Geschwindigkeit bekam der Staat eine gemeinsame Identität. Heute steht das Selbstverständnis

¹⁶⁶ Arbeitsgemeinschaft. Unser Österreich 1945-1955. Zum 10. Jahrestag der Wiederherstellung der Unabhängigkeit der Republik Österreich. Der Schuljugend gewidmet von der österreichischen Bundesregierung. Zit. nach: Hellmuth, Thomas; Klepp, Cornelia. Politische Bildung, S. 54-56.

¹⁶⁷ Vgl. Hellmuth, Thomas; Klepp, Cornelia. Politische Bildung, S. 56.

¹⁶⁸ Vgl. Dachs, Herbert. Der sieche Prometheus, S. 7.

Österreichs nicht zur Debatte, vor knapp siebzig Jahren konnte man das sicherlich nicht behaupten. Die geistige Entstehung der Nation war ohne Zweifel eine sehr wichtige Aufgabe der Zweiten Republik, allerdings war ihre Schaffung nur durch die Konstruktion eines verfälschten und verklärten Geschichtsbildes ermöglicht worden. Dieses Konstrukt wurde erst Jahrzehnte später thematisiert und seine Aufarbeitung stellt heute noch einen wichtigen Aspekt der politischen Bildung dar.

Beide Missionen der politischen Bildung, die der Nationsbildung und die der Demokratisierung, stellten eine enorme Herausforderung dar. Betrachtet man die grundlegenden Prinzipien dieser beiden Leitmotive, so wird klar, dass sich die geistige Bildung einer Nation eher für die Umsetzung im Sinne einer Mission eignet, als dies der Fall ist im Hinblick auf Demokratisierung. Die Voraussetzungen und die Umstände dieser beiden Vorhaben waren grundlegend verschiedenartig, was auch die ungleichen Ergebnisse erklärt. Wenig überraschend stellte sich die „Mission Nationsbildung“ als weitaus erfolgreicher heraus, als ihr Gegenstück in Deutschland. Die Demokratisierung des Politikunterrichts sollte auf anderem Wege erreicht werden.

5.2. Das Harmoniebedürfnis: die 1950er Jahre

Für das Jahrzehnt zwischen 1950 und 1960 lässt sich eine generelle Kontinuität in der politischen Bildung feststellen. Zumindest war dies der Fall in Österreich. In der BRD kam es zu einem politisch bildnerischen Kurswechsel, der seine Wurzeln in der Gründung der Bundesrepublik hatte.

Die Schaffung der österreichischen Identität wurde während dieser zehn Jahre konsequent beibehalten. Dabei konnte dieses Leitmotiv noch verstärkt werden, nachdem der Staatsvertrag unterzeichnet worden war und Österreich damit zu einem vollständig selbstständigen Staat wurde. Die Verhandlungen über den Staatsvertrag hatten vor dem Hintergrund des Kalten Krieges stattgefunden und zogen sich aus genau diesem Grund in die Länge. Um die Unterzeichnung des Vertrages doch noch zu gewährleisten, wurde die Forderung nach einer Neutralitätserklärung Österreichs gestellt, die am 26. Oktober 1955 vom Nationalrat beschlossen wurde. Die Neutralitätserklärung, welche die Wiedererlangung der vollen Souveränität bedeutete, wurde Teil der nationalen Identität. Der Tag des

Neutralitätsbeschlusses wurde erst zum „Tag der Fahne“ und ab 1965 zum österreichischen Nationalfeiertag ernannt.¹⁶⁹

Ein weiteres konstruktives Moment der Nationswerdung bildete der Staatsvertrag selbst und seine Entstehungsgeschichte. Letztere ist geprägt von Mythen rund um die Trinkfestigkeit der österreichischen Politiker und der Kompromissverweigerung der russischen Delegation. Ein interessanter Aspekt hierzu sind die berühmten Worte des damaligen Außenministers Leopold Figl: „Österreich ist frei“¹⁷⁰. Diesen Satz richtete er nach der Unterzeichnung des Vertrages an das österreichische Volk und verkündete damit das Ende der Alliierten Administration in Österreich. Allein, in Österreich wird von den Jahren zwischen 1945 und 1955 oft als „Besatzungsregime“ gesprochen. Durch den Staatsvertrag gelang also die Befreiung von den Besatzern. Laut Opferthese waren es eigentlich die Alliierten, die Österreich gemeinsam mit den Widerstandskämpfern vom Nationalsozialismus befreit hatten. Zehn Jahre nach Ende des Krieges waren die Rollen der Befreier und der Besatzer weitergereicht worden.¹⁷¹

Für die politische Bildung jener Zeit, also für die Staatsbürgerliche Erziehung bedeutete dies die zusätzliche Präsentation jener Errungenschaften und die Unterstreichung ihrer Bedeutung für ein unabhängiges und selbstbestimmtes Österreich. Die Feierlichkeiten zur Staatsvertragsunterzeichnung wurde an den Schulen intensiv mitgestaltet und die Bürgerkunde bemühte sich um eine farbenfrohe Schilderung der Ereignisse, die letztlich zur „Befreiung“ geführt hatten. Die Zielsetzung der Nationsbildung wurde so um ein „Tool“ reicher und die österreichische Identität um ein Kapitel erweitert.¹⁷²

Die Gründung der BRD 1949 setzte der Demokratisierungsdevise in der politischen Bildung ein jähes Ende. Trotz der Appelle der Westmächte, die ihren Einfluss bis 1955 noch nicht ganz aufgaben, sich an einer sozialwissenschaftlichen Erziehung zu orientieren, wurde die politische Bildung bereits 1950 in den Dienst des Verfassungsschutzes gestellt. Die Idee der Werbung für die Demokratie als Aufgabe

¹⁶⁹ Vgl. Rathkolb, Oliver. Die paradoxe Republik, S. 29.

¹⁷⁰ Rede zur Unterzeichnung des Staatsvertrages am 15. 5. 1955. Zit. nach: Rathkolb, Oliver. Die paradoxe Republik, S. 29.

¹⁷¹ Vgl. Rathkolb, Oliver. Die paradoxe Republik, S. 29.

¹⁷² Vgl. Rathkolb, Oliver. Die paradoxe Republik, S. 29.

der politischen Bildung fand allgemeine Zustimmung im deutschen Bundestag. Damit wollte man sich gegen antidemokratische Strömungen im Land zur Wehr setzen. Im Verlauf des Jahrzehnts wurde aus dem Schutz der Demokratie der Schutz vor dem Kommunismus, der durch die angrenzende DDR eine permanente Bedrohung darstellte. Der Kalte Krieg und das Bedürfnis der Identitätsstiftung der neuen Republik hatte die antikommunistische Ausrichtung zur Folge. Der Kommunismus wurde zur Negativdefinition von Demokratie und seine Bekämpfung wurde daher mit der Stärkung der demokratischen Einstellung gleichgesetzt. Diese Zielsetzung ließ jedoch eine selbstständige Auseinandersetzung mit Politik und somit die Erziehung eines kritischen Bürgers, einer kritischen Bürgerin nicht zu. Die Befassung mit dem eigentlich Politischen versuchte man tunlichst zu vermeiden.¹⁷³

Abgesehen vom Antikommunismus lässt sich die Vorstellung des unpolitischen Verhaltensunterricht als zweite Komponente des Politikunterrichts der 1950er Jahre identifizieren. Durch das Erlernen von sozialen Verhaltensmustern sollte die gesellschaftliche Interaktion konfliktfreier und harmonischer werden. Besonders die 1951 veröffentlichte Konzeption der Partnerschaftserziehung von Theodor Wilhelm unterstützte diese Forderung, zumindest wurden seine Überlegungen so gedeutet. Wilhelm hatte eine Neuorientierung des Politikunterrichts im Sinn und er verstand Konflikte als ein Versagen der Kommunikation. Diese könne man durch das Erlernen von partnerschaftlichem Verhalten, dessen zentraler Baustein der offene Dialog darstellt, überwinden.¹⁷⁴

Allein der Titel „Partnerschaft“, mit dem er seine Abhandlung in zweiter Auflage versah, lässt einen Verhaltenskodex vermuten, der soziales Verhalten in privaten Kontexten für den Umgang mit öffentlichen politischen Problemstellungen heranzieht. Diese Interpretation Wilhelms war während der 1950er Jahre durchaus gängig und bot einen bildungstheoretischen Rahmen für die konsensorientierte politische Bildung. Die Partnerschaftserziehung schien die Ausgrenzung der Politik im Politikunterricht zu bestärken. Das vorherrschende Harmoniebedürfnis der Bevölkerung wirkte sich auch auf die Gestaltung der Schule und besonders auf die politische Bildung aus. Es bewirkte die Fehlinterpretation des Konzepts, denn

¹⁷³ Vgl. Mambour, Gerrit. Zwischen Politik und Pädagogik, S. 31-35.

¹⁷⁴ Vgl. Wilhelm, Theodor. Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung. 2. Aufl., Stuttgart 1953, S. 157.

Wilhelm selbst sah seine Überlegungen in einem kritischen und konfliktreichen Umfeld angesiedelt und warnte sogar vor einer Entledigung des Politischen:¹⁷⁵

„Der fatale Irrtum, Partnerschaft sein ein Zustand, in dem alle Gegensätze erlöschen und alle Spannungen sich entschärfen, wird heute vor allem von denjenigen genährt, deren Herzen politisch überanstrengt sind. Sie sagen Partnerschaft, um sich von der Politik zu erlösen.“¹⁷⁶

Die Erlösung von der Politik und ihren Spannungen war ein tiefverwurzelter Wunsch der deutschen Bevölkerung, der sich ebenfalls im Politikunterricht manifestierte. Die ersten Ansätze politikdidaktischer Überlegungen wurden für diesen Zweck umgewandelt und lieferten auf diesem Weg erstmals ein theoretisches Fundament für die Gestaltung der politischen Erziehung. Die ursprüngliche Ausrichtung Wilhelms konnte trotz seiner Einwände in den Hintergrund gestellt werden.

Theodor Wilhelms Theorie zur politischen Erziehung blieb allerdings nicht unangefochten. Vor allem von Seiten der klassischen staatsbürgerlichen Erziehung wurde Wilhelm stark kritisiert. Eine der gewichtigsten Publikationen zu diesem Thema stellte Theodor Litts „Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes“¹⁷⁷ dar, deren häufige Rezeption auch an der weiten Verbreitung von Litts Ideen über die Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst zu erklären ist. Wilhelms Verknüpfung von sozialen und politischen Bereichen der Gesellschaft stellte für Litt eine Vernachlässigung des Staatlichen dar. Er sah in der Weckung von Staatsbewusstsein die zentrale Aufgabe des Politikunterrichts. Dabei spiegelt sich in seiner Position die Zielsetzung der Verteidigung der Demokratie gegen den Kommunismus wider. Die antikommunistische Haltung der westlich positionierten BRD kam in Litts Abhandlung deutlich zum Ausdruck, was auch die große Popularität seiner pädagogischen Theorien verständlich macht.¹⁷⁸

Der Wunsch nach einer konfliktfreien Gesellschaft manifestiert sich während dieses Jahrzehnts in der politischen Bildung in Deutschland und Österreich. Die blutigen Auseinandersetzungen, welche die erste Hälfte des Jahrhunderts bestimmt hatten, hinterließen tiefe Spuren in mehreren Generationen beider Länder. Konflikte,

¹⁷⁵ Vgl. Sander, Wolfgang. Politik in der Schule, S. 121.

¹⁷⁶ Wilhelm, Theodor. Partnerschaft, S. 3.

¹⁷⁷ Vgl. Litt, Theodor. Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes. 6. Aufl. Bonn 1961.

¹⁷⁸ Vgl. Sander, Wolfgang. Politik in der Schule, S. 123-125.

Spannungen und die Last der verdrängten Vergangenheit fanden in der politischen Bildung keinen Platz. Die Vorstellung einer harmonischen Gesellschaft sowie der Gedanke des Zusammenhalts dominierte das Fach und sollte der Bevölkerung die Gelegenheit geben, zu Ruhe zu kommen. Von demokratischer politischer Bildung kann während der 1950er Jahre weder in der BRD noch in Österreich gesprochen werden.

Nationsbildung und des Antikommunismus verkörperten die jeweils zweiten Leit motive des Politikunterrichts in Österreich und der BRD. Auch bei diesen beiden Zielsetzungen kann man in keinsten Weiser von einer demokratischen politischen Bildung sprechen, wie wir sie heute im Sinn haben. Während dieser Dekade galt das Interesse der politischen Bildung (noch) nicht dem „mündigen“ Bürger, der „mündigen“ Bürgerin.

5.3. Die Demokratisierung: die 1960er Jahre

Walter Gagel spricht im Zusammenhang mit den politischen und gesellschaftlichen Ereignissen am Beginn der 1960er Jahre von einer „Zäsur, welche den Wechsel zu der Bildungspolitik der 60er Jahre einleitete“¹⁷⁹ und dieser Kurswechsel wurde auch in der politischen Bildung der BRD und Österreichs spürbar. Die Bildungspolitik beider Länder war im Umbruch begriffen, was sicherlich unter anderem auch auf den wirtschaftlichen Aufschwung und die zeitliche und emotionale Distanz zum Zweiten Weltkrieg zurückzuführen war.

In der Bundesrepublik führten der Bau der Berliner Mauer 1961 und die Schließung der Grenze zwischen DDR und BRD zwar anfangs zur Verschärfung des angespannten Verhältnisses, längerfristig bedeuten sie jedoch Entspannung und Annäherung. Es konnte eine gewisse Akzeptanz für die zwei getrennten und selbstständigen Staaten festgestellt werden. Das neue deutsch-deutsche Verständnis prägte auch die politische Bildung durch das allmähliche Abklingen des Antikommunismus als eine ihrer Leitideen.¹⁸⁰

¹⁷⁹ Gagel, Walter. Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90, S. 128.

¹⁸⁰ Vgl. Gagel, Walter. Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90, S. 126-128.

In Kapitel 4.3. wurde bereits erläutert, welchen Einfluss die antisemitischen Schmierereien der 1960er Jahre auf die politische Bildung hatten. Der erstmalige Tabubruch der Konfrontation mit den NS-Vergangenheit durch jene Verwüstungen und durch die beginnende gerichtliche Ahndung von NS-Verbrechen wurde auch im politischen Unterricht spürbar. Vor allem der Einsatz der Disziplin als direktes Werkzeug zur Behebung von politisch-gesellschaftlichen Konflikten ist in diesem Zusammenhang hervorzuheben.

Für die Neuorientierung des Politikunterrichts lässt sich mit Sicherheit auch die Entwicklung der wissenschaftlichen Politikdidaktik verantwortlich zeichnen. Während der 1960er Jahre kam es zur Entwicklung von unterschiedlichen politikdidaktischen Konzeptionen durch eine neue Generation von Wissenschaftlern. Der als „Generationenwechsel“¹⁸¹ oder „didaktische Wende“¹⁸² beschriebene Umbruch schuf die Voraussetzungen für eine Demokratisierung des Fachgebietes. Die demokratische Grundhaltung der verschiedenen Theoretiker jener Zeit ist in all ihren unterschiedlichen Konzeptionen, so heterogen sie inhaltlich auch sein mögen, erkennbar. Auch lässt sich ein gewisses Selbstverständnis der Politikdidaktik erkennen. Die didaktischen Entwicklungen der 1960er bildeten den Grundstein der heutigen, demokratischen politischen Bildung. Die Konzeptionen einiger wichtiger Vertreter dieser Generation sollen im Folgenden kurz umrissen werden.¹⁸³

Kurt Gerhard Fischer war ohne Zweifel einer der wichtigsten deutschen Politikdidaktiker des 20. Jahrhunderts. Sein mit zwei weiteren Autoren verfasstes Buch „Der politische Unterricht“¹⁸⁴ wird häufig als Ausgangspunkt des didaktischen Umbruchs genannt. Fischers Didaktik befasste sich mit dem damaligen Grundprobleme der Fachdidaktik: der Auswahl und Begründung von Lerninhalten, die sich aus dem exponentiellen Anwachsen des erarbeitenden Wissens ergab. Seinen Ausgangspunkt bildeten dabei Fälle aus dem politischen Alltag, von denen durch Analyse sogenannte Kenntnisse erworben werden sollten. Daraus folgt die Ableitung von verallgemeinerbaren Erkenntnissen über die Politik. Als letzter und

¹⁸¹ Gagel, Walter. Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90, S. 128.

¹⁸² Fischer, Kurt Gerhard. Einführung in die Politische Bildung, S.27.

¹⁸³ Vgl. Sander, Wolfgang. Politik in der Schule, S. 136.

¹⁸⁴ Vgl. Fischer, Kurt Gerhard; Herrmann, Carl; Mahrenholz, Hans. Der politische Unterricht. Bad Homburg 1960.

bedeutendster Schritt stand die Verbindung der Erkenntnisse zu Einsichten. Fischer verstand unter Einsichten Grundeinstellungen des Politischen, welche er auch ausformulierte. Beispiele dafür sollen hier angeführt werden:¹⁸⁵

„Die Alternative zur schlecht funktionierenden Demokratie heißt nicht Diktatur oder totalitäre Herrschaftsordnung, sondern besser funktionierende Demokratie.“¹⁸⁶

„In der Politik gibt es verschiedene Meinungen. Die ‚richtige‘ Meinung gibt es nicht. Darum geht es politisch immer um ‚besser oder schlechter‘, niemals um ‚gut oder schlecht‘.“¹⁸⁷

Hier kommt eine gänzlich andere Einstellung zu Demokratie und zum politischen Unterricht zum Ausdruck. Die Anschauung, dass sich „die Lehrenden [...] im Besitz einer gültigen Wahrheit“¹⁸⁸ befinden, hat hier keinen Platz mehr. Stattdessen lässt sich ein offener Umgang mit unterschiedlichen Positionen feststellen. Demokratie wird fortan nicht mehr mit Hilfe der Negativdefinition des Nicht-Totalitarismus beschrieben.

Wolfgang Hilligen veröffentlichte seine Theorie erstmals 1961 in einem Aufsatz mit dem Titel „Worauf es ankommt“¹⁸⁹ und überarbeitete sie danach noch einige Male. Er geht darin von einigen wenigen Grundproblemen aus, welche speziell die moderne Gesellschaft prägen und von deren Bewältigung die Existenz der Menschheit abhängig ist. Dabei muss erwähnt werden, dass es sich bei diesen Problemen nicht um Unterrichtsthemen handelt, sondern dass sich der Unterricht auf diese beziehen soll.¹⁹⁰ Als fundamentale Probleme identifizierte er 1961

„die weltweite *Abhängigkeit* aller von allen;
die technische Massenproduktion, die es ermöglicht, *Güter für alle* zu schaffen;
die technischen *Macht- und Vernichtungsmittel*, die es nicht mehr erlauben, Gegensätze bis zur letzten Konsequenz auszutragen.“¹⁹¹

¹⁸⁵ Vgl. Mambour, Gerrit. Zwischen Politik und Pädagogik, S. 87-88.

¹⁸⁶ Fischer, Kurt Gerhard; Herrmann, Carl; Mahrenholz, Hans. Der politische Unterricht, S.80

¹⁸⁷ Fischer, Kurt Gerhard. Einführung in die Politische Bildung, S. 122.

¹⁸⁸ Sander, Wolfgang. Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.). Handbuch politische Bildung. 2. Aufl., Bonn 2007, S. 17.

¹⁸⁹ Vgl. Hilligen, Wolfgang. Worauf es ankommt. Überlegungen und Vorschläge zur Didaktik der politischen Bildung. In: Gesellschaft – Staat – Erziehung, 1961/8, S. 339-359.

¹⁹⁰ Vgl. Sander, Wolfgang. Politik in der Schule, S. 132.

¹⁹¹ Hilligen, Wolfgang. Worauf es ankommt. Zit. nach: Mambour, Gerrit. Zwischen Politik und Pädagogik, S. 88. Hervorhebungen im Original.

Auch bei Hilligen lässt sich eine deutliche Abkehr von der staatsbürgerlichen und antikommunistischen Erziehung erkennen. Die Auswirkungen der zunehmenden Globalisierung, die Verteilung der Güter sowie der technische Fortschritt, der positive und negative Konsequenzen mit sich brachte, flossen in seine Überlegungen ein.

Zum Abschluss sein noch der überaus einflussreiche und weit verbreitete Theorieansatz von Hermann Giesecke erwähnt, der 1965 mit der Bezeichnung „Didaktik der politischen Bildung“¹⁹² erstmalig publiziert wurde. Er legte den Fokus seiner Konzeption auf den politischen Konflikt, welcher anhand von elf von ihm entwickelten Kategorien analysiert werden sollte: Konflikt, Konkretheit, Macht, Recht, Funktionszusammenhang, Interesse, Mitbestimmung, Solidarität, Ideologie, Geschichtlichkeit und Menschenwürde.¹⁹³

Gieseckes Konzeption stellte die erste politikdidaktische Interpretation der Theorie der „Kategoriealen Bildung“¹⁹⁴ des Allgemeindidaktikers Wolfgang Klafki dar, die 1959 publiziert und von diversen Fachdidaktiken rezipiert wurde. Klafki konzentrierte sich darin auf die Erarbeitung des Grundlegenden einer Disziplin. Durch die erarbeiteten Kategorien lasse sich die Realität erschließen, so Klafki. Giesecke griff diesen Theoriezugang auf und unternahm mit seiner Liste von elf Kategorien einen ersten Versuch, das Politische und damit die Basis der Politikdidaktik zu definieren.¹⁹⁵

Die Orientierung an Konflikten als Lerninhalte der politischen Bildung stellte einen Kontrapunkt zum Politikunterricht der 1950er Jahre dar. Giesecke integrierte die kontroversen Aspekte des Politischen und bewirkte damit die Abkehr von Harmonie und Verhaltenserziehung. Er setzte ein wesentliches Zeichen für die Politisierung der politischen Erziehung, die sich im Verlauf der folgenden Jahre immer mehr durchsetzen konnte.¹⁹⁶

¹⁹² Vgl. Giesecke, Hermann. Didaktik der politischen Bildung. München 1965.

¹⁹³ Vgl. Mambour, Gerrit. Zwischen Politik und Pädagogik, S. 88-89.

¹⁹⁴ Vgl. Klafki, Wolfgang. Kategoriale Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1959/4.

¹⁹⁵ Vgl. Sander, Wolfgang. Politik in der Schule, S. 134.

¹⁹⁶ Vgl. Ebenda, S. 134.

Die drei hier skizzierten Politikdidaktiker stellen nur eine kleine Auswahl der vielen Publikationen der 1960er Jahre dar. Die Entwicklung der wissenschaftlichen Politikdidaktik und deren Ideen waren maßgeblich für die politische Bildung in der BRD. Während dieses Jahrzehnts begann sich die politische Bildung zu jenem Fach zu emanzipieren, welches heute als politische Bildung verstanden wird. Die Anfänge der Fachdidaktik zeichnen diese Metamorphose in differenzierter Weise nach. Das Hauptaugenmerk der Disziplin wurde erstmals weder auf die Vermeidung von Konflikten noch auf die Abwehr des Kommunismus gelegt. Der politische Unterricht stellte sich in den Dienste der Demokratie, jedoch ohne den Missionierungsgedanken der Re-education, sondern aus Überzeugung. Demokratische Werte bildeten fortan das Leitmotiv der politischen Bildung. Diese neue Erwartungshaltung konnte sich auch nach und nach in den Klassenzimmern durchsetzen. Dies soll nicht bedeuten, dass staatsbürgerliche Erziehung und Institutionenkunde sofort aus den Schulen verschwanden, doch der Grundstein der demokratischen Erziehung war gelegt.

In Österreich lässt sich eine ähnliche Entwicklung, wenn auch, wie so oft, in stark abgeschwächter Form, feststellen. Die politisch bildnerisch ansonsten sehr ereignislosen 1960er Jahre zeigten im Zielparagraphen des 1962 beschlossenen Schulorganisationsgesetzes¹⁹⁷ erste Tendenzen der Demokratisierung des Fachgebiets. Der in Kapitel 3.4. angeführte Gesetzestext gibt die Widersprüche zwischen Neuorientierung und traditionellem Unterricht, welche die politische Atmosphäre der damaligen Zeit kennzeichneten, anschaulich wieder.

Die Heranbildung von „gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewußten Gliedern der Gesellschaft“¹⁹⁸ erinnert dabei noch sehr an Formulierungen des Erlasses von 1949, in dem treue Bürger gefordert wurden. Die Förderung von „selbstständigem Urteil“, „sozialem Verständnis“ und Aufgeschlossenheit gegenüber „dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer“¹⁹⁹ zeugt jedoch von einer ansatzweisen Umorientierung der bildungspolitischen Einstellungen Österreichs. Der Zielparagraph ist zweifellos das Ergebnis einer offeneren und globaleren Zugangsweise zum Thema Politik und

¹⁹⁷ Vgl. Bundesgesetz vom 25. 7. 1962, BGBl 242/1962.

¹⁹⁸ Ebenda.

¹⁹⁹ Ebenda.

eines gesellschaftlichen Wandels. In vielen Publikationen zur Geschichte der politischen Bildung in Österreich wird die Bedeutung der Entwicklung von 1962 immer wieder hervorgehoben. Der Zielparagraph des Schulorganisationsgesetzes wird als „ein sehr wichtiger Zwischenschritt in Richtung Politische Bildung“²⁰⁰ bezeichnet. Andrea Wolf schreibt dazu:

„Ganz offensichtlich manifestieren sich in diesen Formulierungen erstmals Änderungen im Verständnis der politischen Bildung der Jugendlichen. Das auf reibungslose Einordnung und Erhaltung des Status quo abgestellte Konzept beginnt zu erodieren.“²⁰¹

Auch in Österreich kann also von einer beginnenden Demokratisierung der politischen Bildung als Leitmotiv der 1960er gesprochen werden. Ein weiterer Nachweis für diese erste Umorientierung sind die Publikationen von Norbert Schausberger Ende der 1960er Jahre. In einem 1968 erschienenem Artikel benennt er unter anderem folgendes Ziel der politischen Bildung:

„ein nicht autoritätsgebundenen, kritisch denkender und selbstständig handelnder Mensch mit einem hohen Maß an Eigeninitiative und Zivilcourage, der für die jeweiligen Inhaber der Macht „unbequem“ werden kann, ja vielleicht sogar sein soll.“²⁰²

Schausbergers Position rezipiert die wichtigsten fachdidaktischen Ansätze der BRD und versucht diese auf die österreichische politische Bildung zu übertragen. Er betont die Abwendung vom rein staatsbürgerlichen Unterricht und begegnet den Vorwürfen wonach politische Bildung zur ideologischen Instrumentalisierung missbraucht werden kann, mit einer neuen und reflektierten Einstellung:

„[...] es [ist] keine Frage, daß ein solcher Unterricht ideologisch mißbraucht werden kann. Aber bei welchem geisteswissenschaftlichen Gegenstand ist das nicht der Fall? [...] Aber der Pädagoge darf natürlich subjektive Werthaltungen nicht in normativer Form vortragen und dem Schuler aufoktroyieren [...]“²⁰³

Auch bemerkenswert für die damaligen österreichischen Verhältnisse ist das klare Bekenntnis zur Konflikthaftigkeit der Gesellschaft, bei der er sich auf Ralf

²⁰⁰ Rada, Robert. Die Entstehung des Grundsatzes Politische Bildung in den Schulen und ein Jahr danach, S. 10.

²⁰¹ Wolf, Andrea. Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen, S. 26.

²⁰² Schausberger, Norbert. Staatsbürgerliche Erziehung oder Politische Bildung? In: Erziehung und Unterricht, 1968, S. 659.

²⁰³ Ebenda, S. 661.

Dahrendorf²⁰⁴ bezieht. Die Ausgrenzung dieser Gegensätze würde letztlich zum politisch desinteressierten Menschen führen, welcher der Manipulation leicht zum Opfer fallen kann. Der Konfliktcharakter sollte sich laut Schausberger auch in der politischen Bildung wieder finden:²⁰⁵

„In diesem Zusammenhang scheint es als unabdingbare Voraussetzung jeder politischen Bildung, die Wechselwirkungen zwischen unvermeidlichem politischen Konflikt und gesellschaftlicher Weiterentwicklung bewußt zu machen.“²⁰⁶

Die staatsbürgerkundlichen und nationalen Zielsetzungen stellten sich jedoch als weitaus dominanter dar. Zusätzlich wirkte sich das Fehlen einer politikdidaktischen Wissenschaftsdisziplin auf die demokratische Entwicklung des politischen Unterrichts negativ aus. Doch die österreichische Nationalidentität begann sich allmählich zu festigen, wodurch Teile der politisch bildnerischen Ressourcen erstmals anderwärtig Verwendung fanden. Die Nationsbildung Österreichs wurde während dieser Zeit ansatzweise als Primärziel der politischen Bildung zur Gunsten demokratischer Leitideen zurückgedrängt. Und auch das Harmoniebedürfnis der Gesellschaft nahm mit wachsender zeitlicher Distanz zu den gewalttätigen Auseinandersetzungen der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts etwas ab.

Die Erwartungen an die politische Bildung erfuhren während der 1960er Jahre einen ersten Richtungswechsel. Die Prämisse der Demokratisierung erlebte ein erstes Hoch und konnte in dieser Dekade an politisch bildnerischem Boden gewinnen. Die Forderung nach demokratischeren Gesellschaftsstrukturen sollte sich gegen Ende des Jahrzehnts noch verstärken.

5.4. Der Kampfplatz: die 1970er Jahre

Durch die Forderung nach der „Demokratisierung aller Lebensbereiche“²⁰⁷ der 68er Bewegung schien sich der Trend der Demokratisierung der politischen Bildung fortzusetzen. Anfänglich bedeuteten die Unruhen einen massiven Aufschwung für den Politikunterricht und die Vertreter und Vertreterinnen einer demokratischen Erwartungshaltung für die politische Erziehung mehrten sich rasch. Doch der

²⁰⁴ Vgl. Dahrendorf, Ralf. Gesellschaft und Freiheit. München 1961.

²⁰⁵ Vgl. Dachs, Herbert. Unterwegs zur politischen Bildung, S. 22.

²⁰⁶ Schausberger, Norbert. Staatsbürgerliche Erziehung oder Politische Bildung? S. 657-658.

²⁰⁷ Sander, Wolfgang. Politik in der Schule, S. 138.

ideologische Graben, den die Aufstände innerhalb der Gesellschaft aushoben, brachte genau diese Entwicklung vor allem in der BRD ins Stocken. Obwohl man sich eigentlich mit dem Ziel der Demokratisierung erhoben hatte, wurde präzise dieses Ziel durch die Auflehnung und den Umgang damit behindert, zumindest kurzfristig.

In Österreich erzeugte das bildungspolitische Klima ein erhöhtes Interesse an politischer Bildung und forcierte ihre Politisierung. Dadurch kam es erstmalig auch zu einem letztlich wenig intensiven wissenschaftlichen Diskurs zum Thema der politischen Bildung, an dem sich mehrere Personen beteiligten.²⁰⁸ Dazu zählte unter anderem auch Norbert Schausberger und seine Publikationen der 1970er Jahre, die seine Ende der 1960er entwickelte Position weiter ausführten.²⁰⁹ Seine Erwartungen an die politische Bildung zeugen erneut von einer demokratischen Orientierung:

„Als Funktionsziele der politischen Bildung können wir daher zusammenfassen:

Emanzipation, um Sozialverhalten zu verändern.

Vorantreibung der Demokratisierung von der Basis her.

Kern einer Demokratie adäquaten Erziehung zu sein.

Den Menschen in ein zoon politikon zu transformieren.

Die Orientierung nach den Leitbildern Freiheit und Menschenwürde zu vertiefen.

Perspektiven für die künftige, auf Rationalität, Pluralität und Demokratie begründete Entwicklung aufzuzeigen.“²¹⁰

Als Kritik an Schausberger verfasste Eva Kreisky 1992 eine wissenschaftliche Abhandlung²¹¹, in der sie seine Zielsetzung der Demokratisierung der politischen Bildung lediglich als Schablone bezeichnet. Kreisky attestiert ihm die Propagierung einer bloß an Anpassung orientierten politischen Erziehung, die „vor allem dem gesellschaftlich-politischen Status quo verpflichtet ist“²¹². Weitere Teilnehmer dieser Debatte waren Peter Heintel²¹³, der sich für die Beibehaltung des Unterrichtsprinzips aussprach und die Beiträge von Ralph Grossmann und Rudolf

²⁰⁸ Vgl. Wolf, Andrea. Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen, S.62.

²⁰⁹ Vgl. Schausberger, Norbert. Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie. Wien München 1970; Schausberger, Norbert. Wesen und Aufgaben der politischen Bildung. Wien 1971.

²¹⁰ Schausberger, Norbert. Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie, S. 50.

²¹¹ Vgl. Kreisky, Eva. Politische Bildung als Erziehung zur Anpassung. Zu Norbert Schausbergers „Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie“. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 1972/2, S. 71-81.

²¹² Ebenda, S. 80.

²¹³ Vgl. Heintel, Peter. Politische Bildung als Prinzip aller Bildung. Wien München 1977.

Wimmer²¹⁴, die unter anderem einen historischen Abriss der politischen Bildung in Österreich boten.

Die hier skizzierte Debatte flaute nach Ergehen des Grundsaterlasses für Politische Bildung an den Schulen rasch ab, zeigt jedoch sehr anschaulich die widersprüchlichen Positionen, die rund um den Politikunterricht vertreten wurden. Demokratische politische Bildung war ins Zentrum der Aufmerksamkeit geraten, doch ihre Implementierung war charakterisiert durch Unsicherheit. Die Einführung eines Faches kam aufgrund des tiefen Misstrauens zwischen den politischen Parteien nicht zu Stande. Die Entstehungsgeschichte des Unterrichtsprinzips als Alternative bietet ebenfalls einen guten Überblick über die Entwicklung der Erwartungen an die politische Bildung zu jener Zeit.

In der ersten Fassung des vom Bildungsministerium aufgearbeiteten Erlasses wird Demokratie als Leitbild und Ordnungsprinzip des Unterrichts betrachtet, das auch im Schulalltag erlebbar sein soll, denn „Demokratie ist nicht nur das Fehlen diktatorischer Befugnisse, sondern als Verpflichtung zu individueller Meinungsbildung, selbstständiger Meinungsäußerung, verantwortungsbewußter Mitarbeit“²¹⁵ zu sehen. Durch politische Bildung soll „ausdrücklich und explizit dem Konfliktcharakter pluralistischer, demokratischer Gesellschaften Rechnung getragen“²¹⁶ werden. Das Unterrichtsprinzip soll die SchülerInnen dazu befähigen, „gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse und Machtverhältnisse auf ihre Zwecke und Notwendigkeiten zu befragen“²¹⁷. Außerdem wird ein Abrücken vom autoritären LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis und die Übereinstimmung von Form, also Methodik, und Inhalt des Gegenstands gefordert.²¹⁸ Diese Formulierungen entsprachen dem Leitmotiv der Demokratisierung der politischen Bildung und stellten einen für die damaligen Konditionen überaus progressiven Zugang dar.

Der Vorschlag wurde innerhalb des Ministeriums über einige Monate hinweg diskutiert, um erste Kritikpunkte zu sammeln. Diese lassen sich wie folgt

²¹⁴ Vgl. Grossmann, Ralph; Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I.

²¹⁵ Erstentwurf des Grundsaterlasses. In: Wolf, Andrea. Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen, S. 31.

²¹⁶ Ebenda, S. 31.

²¹⁷ Ebenda, S. 31.

²¹⁸ Vgl. Ebenda, S. 30-31.

zusammenfassen: Der Text stütze sich zu sehr auf den Konfliktfall, antiautoritärer Unterricht führe zu Anarchie im Klassenzimmer und stelle eine Kritik an den derzeitigen Machtverhältnissen dar, zunehmende Kritikfähigkeit der SchülerInnen bewirkte lediglich Chaos, die Demokratisierung des Unterrichts führe zu einer Simplifizierung und es sei zweifelhaft, ob demokratische Strukturen auf die Schulorganisation übertragbar wären. Diese Einwände wurden größtenteils umgesetzt und der neue Text unterschied sich bereits grundlegend von seinem Vorgänger.²¹⁹

Der Zweitentwurf war wesentlich unkonkreter gehalten und die Übereinstimmung von Form und Inhalt des Unterrichts wurde weiter in den Hintergrund gerückt. Dieser zweite Anlauf wurde Ende 1976 der Öffentlichkeit präsentiert und prompt von allen Seiten kritisiert. Die Schulreformkommission, die Oppositionsparteien und verschiedenen Interessensvertretungen sahen darin die Verschleppung des Klassenkampfes in die Schulklassen, eine Überdehnung des Begriffes der Demokratie und eine Vernachlässigung von politischem Faktenwissen.

Als Beispiel einer dieser Stellungnahmen kann das Positionspapier der Bundeswirtschaftskammer dienen, das von einer Einführung eines Unterrichtsprinzips generell abriet und die Verstärkung der politischen Bildung in den Fächern „Geschichte und Sozialkunde“ und „Geographie und Wirtschaftskunde“ befürwortete. Vor allem die Formulierung des Erlasses, Demokratie in allen Lebensbereichen erlebbar zu machen und die damit verbundene Vorstellung von demokratischer Unterrichtsgestaltung, erzeugte sehr viel Unmut. Vielmehr sollte die Wissensvermittlung in den Vordergrund gestellt und „demokratische Gesinnung eingeübt und entsprechende Verhaltensweisen vermittelt werden“²²⁰.

Die anschließend eingesetzte Parteienkommission griff die meisten dieser Beanstandungen auf und entschärfte sie. Nach vielen Verhandlungen konnte ein Konsens erzielt und der Erlass unterzeichnet werden. Er hatte inhaltlich nur mehr wenig mit dem Originalpapier zu tun. Beispielsweise wird der Begriff „Demokratie“

²¹⁹ Vgl. Rada, Robert. Die Entstehung des Grundsaterlasses Politische Bildung an den Schulen und ein Jahr danach, S.32-33.

²²⁰ Stellungnahme der Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft, 23. Dezember 1977. Zit. nach. Wolf, Andrea. Der lange Anfang, S. 42.

kein einziges Mal erwähnt, sehr wohl aber die „Umfassende Landesverteidigung“²²¹, was eine für die damalige Atmosphäre bezeichnete Tatsache darstellt.²²²

Der demokratische Grundtenor, der den Text des Erlasses zu Beginn prägte, konnte sich nicht über die unzähligen Verhandlungsrunden hinweg retten. Zu groß war die Angst vor der Konfrontation. Der sozialpartnerschaftliche Staat scheute Konflikt und Polarisierung. Um der Auseinandersetzung ein Ende zu bereiten, bevor sie richtig ausbrechen konnte, wurde der Grundsatzerlass in einen allseits akzeptablen Konsens umzuwandeln. Aspekte wie das kritische Hinterfragen von Herrschaftsstrukturen oder die Konflikthaftigkeit von Politik fielen in der Endfassung des Erlasses dem österreichischen Konsensbedürfnis zum Opfer. Zur Unterzeichnung eines Erlasses ist keine Zweidrittelmehrheit des Nationalrats nötig, sondern die Unterschrift des zuständigen Ministers, der zuständigen Ministerin. Der damalige Minister hatte erlebt, dass die politische Bildung ein äußerst konfliktreiches Themengebiet darstellte und schlug den Weg des Partei- und Sozialpartnerschaftsübereinkommens ein. Die gesetzliche Verpflichtung eines Konsens bestand nicht, doch die von der österreichischen Mentalität geprägte Politik verpflichtete sich freiwillig, um den Konflikt aus der Welt zu schaffen. Die intensive Abschwächung der Konflikthaftigkeit von Politik im Erlass und die Rückkehr zur harmonischen Konsenspolitik zeigt, dass die Erwartungen an die politische Bildung in Österreich immer noch sehr stark vom Wunsch der Harmonie geprägt waren. Erste Schritte in Richtung Demokratisierung wurden zwar unternommen, doch ein wirklicher Umbruch konnte während der 1970er nicht erzielt werden.

In Deutschland stellte sich die Situation wesentlich angespannter dar. Der Wunsch nach mehr Demokratie inklusive deren Konflikthaftigkeit wurde auch für die politische Bildung formuliert. Der Konfliktcharakter sollte letztlich auch der prägende Faktor der politischen Erziehung jener Dekade werden. Nachdem der gesellschaftliche Umschwung in der Politikdidaktik anfangs durchaus begrüßt wurde, übertrug sich der Konflikt der beiden Großparteien rasch auf die Fachdisziplin und nach und nach kam es zu einer Lagerbildung. Natürlich

²²¹ Politische Bildung in den Schulen. Erlass vom 11. 4. 1978, ZI 33464/6-19a/1978. Veröffentlicht im VBI des BMfUuK am 1. 9. 1978.

²²² Vgl. Grossmann, Ralph; Wimmer, Rudolf. Schule und politische Bildung I, S. 137-138.

entwickelten sich in den beiden Lagern jeweils unterschiedlich ausgeprägte Theorien, eine Abgrenzung zwischen liberal-konservativen und neo-marxistischen Vertretern war jedoch deutlich. Je nach fachlicher Ausrichtung bzw. Bundesland wurden unterschiedliche Erwartungen an die politische Bildung herangetragen. Die Grundhaltungen der beiden Positionen sollen nun kurz skizziert werden.

Zu der Gruppe der Didaktiker, die den Forderungen und Ideen der Studentenproteste positiv gegenüberstanden und deren Überlegungen auch in ihre Theorien einbanden, gehören unter anderem Kurt Gerhard Fischer, Hermann Giesecke, Wolfgang Hilligen, Bernhard Claußen und Rolf Schmiederer. Der Grad der Integration des studentischen Gedankengutes variiert innerhalb dieser Gruppe sehr stark, weshalb auch nicht von einem homogenen Lager gesprochen werden kann.²²³

Ihr prominentester Vertreter ist zweifellos Rolf Schmiederer, der seinen Standpunkt mit dem Titel „Zur Kritik der Politischen Bildung“²²⁴ 1971 publizierte. Darin ist der starke Einfluss der Kritischen Theorie augenscheinlich, wobei er die grundsätzliche Basis der Didaktik nie aus den Augen verliert und die politische Bildung nicht für die Umsetzung von politischen Zielen instrumentalisiert. Auch sein historischer Abriss der politischen Bildung²²⁵ zeugt von seiner Rezeption der Frankfurter Schule. Die Konzepte der Emanzipation der Gesellschaft und des Abbaus von hierarchischen Herrschaftsstrukturen in der Schule lassen sich in seiner Konzeption identifizieren. In seiner zweiten Veröffentlichung²²⁶ 1977 ist die Distanz zur Gesellschaftskritik der Studentenbewegung bereits wesentlich größer und der Fokus liegt vermehrt auf dem Aspekt der SchülerInnenorientierung.²²⁷

Auf Seiten der Skeptiker gegenüber der studentischen Gesellschaftstheorie lassen sich Dieter Grosser, Manfred Hättich, Heinrich Oberreuter und Bernhard Sutor verorten. Diese vier Autoren veröffentlichten 1976 ein gemeinsames

²²³ Vgl. Sander, Wolfgang. Politik in der Schule. S. 144-146.

²²⁴ Vgl. Schmiederer, Rolf. Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts. Frankfurt/M. 1971.

²²⁵ Vgl. Schmiederer, Rolf. Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945. Frankfurt/M. 1974.

²²⁶ Vgl. Schmiederer, Rolf. Politische Bildung im Interesse der Schüler. Frankfurt/M. 1977.

²²⁷ Vgl. Sander, Wolfgang. Politik in der Schule, S. 144-145.

politikdidaktisches Positionspapier²²⁸, dass von ihren Herausgebern (den CDU/CSU Kultusministern) als „eine Alternative zu jenen Ansätzen, die in der Kritischen Theorie verhaftet bleiben“²²⁹, beschrieben wird. Darin wird Demokratie als „staatliches Ordnungsprinzip“²³⁰ definiert, wodurch man sich von der Demokratisierung aller Lebensbereiche distanzierte. Die Vorstellungen für die politische Bildung dieses Lagers waren durch eher konservative Leitideen geprägt. Die Ausweitung des Politischen auf soziale Bereiche der Gesellschaft wurde abgelehnt.²³¹

Der exponierteste Vertreter jener Gruppierung ist Bernhard Sutor²³², welcher den Befürwortern und Befürworterinnen der Frankfurter Schule innerhalb der Politikdidaktik einige Vereinfachungen wie die Ausblendung der Notwendigkeit von traditionellen Strukturen, der Ausgrenzung der positiven Aspekte von politischen Normen und Institutionen und die Verkürzung des historischen Bezugsrahmens für die politische Bildung vorwirft. Dies wirke sich negativ auf die Urteilskraft von Schülern und Schülerinnen aus, da diese mit den realistischen politischen Gegebenheiten nie konfrontiert würden.²³³

Trotzdem die Auseinandersetzungen rund um die politische Bildung in den einzelnen Bundesländern mit Hilfe einer zusehends verrohten Gesprächskultur ausgefochten wurde, gelang es der Fachdidaktik sich davon abzugrenzen. So konnte der fachliche Diskurs aufrecht erhalten werden, was zu einem relativ raschen Brückenschlag zwischen beiden Positionen führte.

Für die Erwartungen an die politische Bildung im Deutschland der 1970er Jahre kann keine einheitliche Tendenz ausgegeben werden. Die Landschaft der politischen Bildung war während dieser Dekade zweigeteilt, was sich ebenfalls auf die Politikdidaktik übertrug. Die beiden Leitgedanken der Demokratisierung und Emanzipation wurden auf Seiten der Protestbewegung und ihrer politischen

²²⁸ Vgl. Grosser, Dieter et al. Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen. Hrsg. von Braun, Walter et al. Stuttgart 1976.

²²⁹ Ebenda. Zit nach: Sander, Wolfgang. Politik in der Schule, S. 146.

²³⁰ Ebenda, S. 146.

²³¹ Vgl. Ebenda, S. 146.

²³² Vgl. Sutor, Bernhard. Didaktik des politischen Unterrichts. Eine Theorie der politischen Bildung. Paderborn 1971.

²³³ Vgl. Mambour, Gerrit. Zwischen Politik und Pädagogik, S. 91.

Unterstützer und Unterstützerinnen unmissverständlich eingefordert. Doch der Widerstand gegen diese Auffassung von Politikunterricht erwies sich als durchaus beachtlich und wollte dem umfassenden Demokratisierungsgedanken einschränken. Der langandauernde Schlagabtausch bezüglich der Ausrichtung der politischen Bildung führte zur Ermüdung der Debatte und letztlich zu einer schweren Krise des Fachgebietes während der 1980er Jahre. Die Leit motive der Demokratisierung und Emanzipation gingen am politischen Kampfplatz jener Zeit auf längere Sicht verloren. Die gesamte Disziplin verlor das Interesse der Öffentlichkeit und der politischen Entscheidungsträger und Entscheidungsträgerinnen. So lässt sich die Grundhaltung der politischen Bildung für diese Dekade wohl am ehesten mit der tatsächlichen Wirkung des Faches auf Politik und Gesellschaft beschreiben: Polarisierung. Der Wunsch der Demokratisierung führte zu einer schwer überwindbaren Polarisierung. Die Konflikthaftigkeit des Politikunterrichts kann man angesichts dieser Entwicklung wohl kaum leugnen.

Längerfristig gesehen vermochte es die Protestbewegung, die Demokratisierung der politischen Bildung voranzutreiben. Der gesellschaftliche Bruch, den die Bewegung mit sich brachte, konnte eine starke Wirkung auf die politische Atmosphäre in der BRD entfalten. Die derzeitige politische Erziehung würde ohne die Einflüsse 68er Generation erhebliche Unterschiede aufweisen. Die demokratische politische Bildung verfügt heute über ein Selbstverständnis, das sie ohne den beschriebenen gesellschaftlichen Konflikt nicht auf diese Weise erlangt hätte. Die Demokratisierung der politischen Bildung nahm in diesen zehn Jahren in beiden Ländern weiter ihren Lauf. Doch vor allem Misstrauen, die Angst vor Instrumentalisierungsabsichten und Konfliktscheu ließen ihre Durchsetzung zu einer enormen Herausforderung werden. Die Demokratisierung schritt durchaus voran, doch das Tempo der Progression muss auf ihre Verfechter und Verfechterinnen enttäuschend gewirkt haben.

6. Zusammenfassung

Die abschließenden Betrachtungen der drei chronologischen Vergleichsperspektiven sollen anhand von drei Thesen erfolgen, welche die unterschiedliche Entwicklung der politischen Bildung in Österreich und der BRD im Vergleichszeitraum zusammenfassend begründen.

6.1. Die Opferthese hat die Aufarbeitung der NS-Verbrechen in Österreich stark verzögert dadurch ein politisch bildnerisches Tabu kreiert.

Die Behauptung wonach die Opferthese die Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen in Österreich lange Zeit verhindert hat, wurde bereits in Kapitel 4 erläutert und hat sich mittlerweile im wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Umfeld weitgehend durchgesetzt. Die Nachkriegssituation beider Länder erfährt bereits 1943, wenn auch nicht intendiert, eine erste Wendung. Die Moskauer Deklaration, die fälschlicherweise das Fundament der Opferthese bildete, führte dazu, dass sich Österreich und die BRD auf unterschiedliche gesellschaftspolitische Pfade begaben. Diese unterschiedlichen Bahnen verursachten letztlich eine der markanten Differenzen für die Entwicklung der politischen Bildung. Durch die Einnahme der Opferrolle war es der österreichischen Bevölkerung möglich, ihre eigene Beteiligung an den NS-Verbrechen auszuklammern. Die These wurde so verinnerlicht, dass sie die längste Zeit einen Teil der österreichischen Identität bildete. Die Konfrontation dieses historischen Abschnitts war über einen langen Zeitraum kein Thema in Gesellschaft und Schule. Es entstand ein unaussprechliches Tabu, welches einen offenen Umgang mit den eigenen politischen Einstellungen und Werten unmöglich machte und sich auch auf die Grundhaltung des politischen Unterrichts auswirkte.

Gleichzeitig bewirkte sie auch, dass in Österreich von Re-education Maßnahmen weitgehend abgesehen wurde. Somit wurde aber auch die Gründung der sozialwissenschaftlichen Disziplinen verabsäumt und erst Jahrzehnte später nachgeholt. Die Auswirkungen dieser Disziplinen wurden unter anderem in Zuge der 68er Bewegung und der Frankfurter Schule in der BRD sehr deutlich. In Österreich hinterließ ihr Fehlen ebenso Spuren.

Damit soll nicht behauptet werden, dass die Aufarbeitung der NS-Vergangenheit in der BRD „vorbildlich“ und ohne Leugnungsversuche vor sich ging. Die Belastung, die ein solcher Vorgang mit sich bringt, ist zweifelsfrei enorm herausfordernd und schmerzlich. Nichtsdestotrotz gehört er zu den Verpflichtungen jener, die sich solcher Verbrechen schuldig gemacht haben und darf nicht verharmlost werden. In der BRD wurde spätestens ab ihrer Gründung ebenfalls ein Tabu rund um die eigene Schuldfrage kreiert. Doch da Deutschland als alleiniger Aggressor identifiziert worden war, konnte sich dieses Schweigen schon alleine auf offizieller Seite nicht so tiefgreifend verwurzeln. Und auch in gesellschaftlicher Hinsicht war eine längerfristige Verweigerung des Umgangs mit dem Nationalsozialismus nicht möglich. Vor allem die Forderungen und Auswirkungen der Studentenunruhen 1968 haben die Aufarbeitung der NS-Verbrechen in Deutschland verstärkt. Die sozialwissenschaftlichen Disziplinen an den Universitäten unterstützten die Entstehung einer offeneren Generation, die sich mit der deutschen Vergangenheit auseinandersetzten wollte. Die strukturelle Festigung der Sozialwissenschaft verdankte die BRD wiederum den Alliierten, welche diese im Zuge der Demokratisierung des deutschen Volkes, also einem Teil der Kriegsverantwortlichen einführte. Die heftigen Auseinandersetzungen konnten den Abbau des Tabus einleiten und dadurch auch eine Öffnung der politischen Bildung bewirken. Wenngleich der Umgang mit den Gräuel auch heute noch Schwierigkeiten bereitet, konnte er sich seit den 1970er Jahren immerhin im deutschen Bewusstsein etablieren und Teil der politischen Bildung werden.

Die gleiche Entwicklung bedurfte in Österreich wesentlich mehr Zeit. Erst die NS-Vergangenheit des Präsidentschaftskandidaten Kurt Waldheims und die mediale Berichterstattung diesbezüglich konnte das historisch-politische Tabu während der 1980er Jahre durchbrechen. Für den gleichen Entwicklungssprung ergibt sich also zwischen beiden Ländern eine zeitliche Verschiebung von rund zwanzig Jahren, in denen sich auch die Gestalt der politischen Bildung veränderte. Die Unruhen Ende der 1960er konnten diesen Umbruch nicht erzielen, auch weil deren Intensität in Österreich nicht mit der deutschen vergleichbar war. Das Fehlen einer sozialwissenschaftlichen Tradition, welche im Opferland Österreich von den Alliierten nicht gegründet wurde, ist im Zusammenhang mit der abgeschwächten Ausprägung der Proteste sicherlich nennenswert. Erst die Konfrontation mit der

Vergangenheit konnte eine umfassende Demokratisierung der politischen Bildung in Gang setzen, sie ließ allerdings länger auf sich warten.

6.2. Die österreichische Nationsbildung hat der Politisierung der politischen Bildung vorgebeugt.

Betrachtet man die historisch völkerrechtliche Ausgangslage Österreichs und der BRD nach Kriegsende, so kann, abgesehen von der Unterscheidung zwischen Opfer und Täter, eine gravierende Differenz im staatlichen Selbstverständnis beider Länder festgestellt werden. Die Staatengründungen der BRD und DDR bedeuteten auch für die deutsche Bevölkerung die Entstehung einer neuen Realität. Das Land wurde aufgeteilt und aus einem Volk wurde plötzlich zwei Völker. Obwohl man die Wiedervereinigung auf Seiten der BRD lange proklamierte, konnte sich innerhalb weniger Jahre eine Akzeptanz der Gegebenheiten einstellen. Bei der Gründung der BRD handelte es sich schließlich „lediglich“ um eine Staatsgründung, eine deutsche Identität musste dadurch nicht geschaffen werden. Der neue Staat stellte eine neue Organisationsform dar, doch die deutsche Bevölkerung blieb deutsch.

In Österreich konnte von diesem Selbstverständnis keine Rede sein. Hier hatte man sich über einen langen Zeitraum als Teil Deutschlands gesehen, wenn auch mit österreichischen Eigenheiten. Die Erfahrungen der Ersten Republik „Deutschösterreich“ und ihre zwangsläufige Entstehung, die durch die Friedensverträge verlangt worden war, hatten das Selbstverständnis eines vom Deutschen Reich unabhängigen Staates nicht gerade bestärkt. Die Anschlussphantasien wurden 1938 von der Realität eingeholt und stellten sich als weniger zufriedenstellend als erwartet heraus. Der Krieg, seine Entbehrungen und die nationalsozialistischen Verbrechen ließen die emotionale Bindung zu Deutschland drastisch schwinden. Doch der Verlust einer Identität bedeutet nicht automatisch den Gewinn einer neuen. Zwar erzeugte die Vorstellung des unabhängigen Kleinstaates Österreich 1945 weit weniger Vorbehalte als noch 1918, doch von einem Selbstverständnis der Republik Österreich konnte nicht gesprochen werden. Die nationale österreichische Identität musste erst geschaffen und anschließend verfestigt werden, eine Aufgabe, mit der vor allem die Schule beauftragt wurde. Innerhalb der schulischen Bildung wurde vor allem die politische bzw. staatsbürgerliche Erziehung mit dieser enormen Herausforderung betraut. Das

Ausmaß und die Bedeutung dieses Auftrages beanspruchte fortan nahezu die vollständige Aufmerksamkeit der politischen Bildung für sich und behielt sie bis in die 1960er Jahre. Ab diesem Zeitpunkt hatte sich ein gewisses Selbstverständnis der österreichischen Identität eingestellt, was mit den ersten Forderungen nach einer Demokratisierung der politischen Bildung einher ging.

Die Nationsbildung Österreichs okkupierte die Zielsetzungen der politischen Bildung über viele Jahre und Jahrzehnte und ließ nur wenig Spielraum für die Implementierung von demokratisch motivierten Leitgedanken. Der Stellenwert der geistigen Nationsgründung innerhalb des Politikunterrichts soll hier nicht als unterschätzt gelten. Österreich durchlief in dieser Hinsicht eine Entwicklung, die Länder wie Deutschland oder Frankreich bereits während des 19. Jahrhunderts durchwanderten. Zu diesem Zeitpunkt bestand auf österreichischem Boden ein Vielvölkerstaat, für dessen Fortbestehen nichts gefährlicher war, als das aufkeimende Nationalbewusstsein der einzelnen Völker. Aus diesem Blickwinkel betrachtet, hatte die Republik Österreich großen Nachholbedarf. Für die Demokratisierung der politischen Bildung an den Schulen bedeutete dies jedoch eine enorme Verzögerung, mit deren Aufarbeitung man hierzulande heute noch kämpft. Durch die Dominanz der Nationsbildung konnten demokratische Grundgedanken wie das kritische Denken der Bevölkerung oder aber der Konfliktcharakter von Gesellschaft und Politik lange keinen Eingang in die politische Bildung der österreichischen Schulen finden. Insofern wurde das eigentlich Politische in der politischen Bildung lange außen vor gelassen.

6.3. Die österreichische Konsens-, Proporz- und Sozialpartnerschaftspolitik hat die Entwicklung der demokratischen politischen Bildung gehemmt.

Die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts brachte den Bevölkerungen Österreichs und der BRD Entbehrung, Elend, Indoktrinierung und vor allen den Verlust von unzähligen Menschenleben. All dies wurde durch unterschiedliche Konflikte und Spannungen innerhalb Europas ausgelöst und hinterließ im individuellen und kollektiven Gedächtnis beider Länder eine tiefe Prägung. Es kann daher kaum verwundern, dass nach Ende des Zweiten Weltkrieges, der eine unfassbare Tragödie in mehrerlei Hinsicht darstellte, das Interesse an Konflikten und

Auseinandersetzungen sehr gering war. Eine Situation, die demokratisch regierten Staaten eigentlich nicht zugutekommt, da die Konflikthaftigkeit der Gesellschaft und der Umgang damit eine zentrale Aufgabe der Politik darstellt und diese in Demokratien von der Bevölkerung bestimmt wird. Beide Staaten flüchteten sich zunächst in eine harmonische Gesellschaftsvorstellung, die sich ebenfalls auf das Erscheinungsbild der politischen Bildung auswirkte.

In der BRD vermochte sich dieses Idyll der politischen Erziehung allerdings nicht allzu lange behaupten. Die nicht-aufgearbeitete NS-Verantwortung, die kommunistische Bedrohung der DDR, die Etablierung der Sozialwissenschaften und die schulorganisatorischen Reformüberreste aus der Zeit der Verwaltung durch die Alliierten konnten gemeinsam einen langsamen Wandel im Politikunterricht anstoßen. Die Demokratisierung des Faches und die damit einhergehende Integration des gesellschaftlichen Konfliktes sorgte für einen allmählichen Abbau der Harmoniebedürftigkeit. Die Auseinandersetzungen rund um die APO 1968-69 legen ein eindringliches Zeugnis dieser neuen Konfliktbereitschaft ab.

In Österreich hingegen konnte die Konfliktscheu der Gesellschaft über längere Zeit hinweg beibehalten werden. Auf politischer Ebene lässt sich dies eindrucksvoll anhand der Konsens- und Proporzpolitik verfolgen, welche sich im Agieren der beiden Großparteien der Zweiten Republik deutlich feststellen lässt. Selbst während der Zeit der SPÖ-Minderheitsregierung herrschte eine relativ gleichmäßige Machtaufteilung zwischen den beiden Seiten vor. Vor allem die Erinnerungen an den Bürgerkrieg der Zwischenkriegszeit und die tiefe Verfeindung der beiden Lager ließ die Unterstützung für das Kredo der Harmonie ansteigen. Man wollte den Rückfall ins Lagerdenken um jeden Preis vermeiden und machte sich daran, politische Spannungen sofort im Keim zu ersticken.

Ein wesentliches Werkzeug bildete dabei die österreichische Sozialpartnerschaft, welche die Forderungen der unterschiedlichen gesellschaftlichen Interessensvertretungen aufeinander abstimmte und stets zur Zufriedenheit aller agierte. An dieser Philosophie ist grundsätzlich auch nichts zu kritisieren, abgesehen von der Tatsache, dass Politik mehr ist, als harmonisches, partnerschaftliches Handeln. Der Aspekt des Konfliktes hatte in dieser Form der

Demokratie keinen Platz, was sich auch auf die politische Bildung lange Zeit niederschlug. Die Forderung eines unkritischen Bürgers, einer unkritischen Bürgerin, welche/r sich den vorgegebenen Entscheidungen anpasst und keine Auseinandersetzungen sucht, entspricht exakt diesen Vorstellungen. Während der 1970er Jahre wurden Forderungen nach demokratischen Leitmotiven für den Politikunterrichts laut, welche man auch aufzunehmen versuchte. Der Verlauf der Verhandlungen bezügliches des Grundsatzerlasses ist ein treffendes Beispiel für den Umgang mit politischen Konflikten. Die Spannungen wurden letztlich ausgeräumt und ein Konsens hergestellt.

Herbert Dachs bezeichnete die österreichische Konsens- und Proporzpolitik der Zweiten Republik ebenfalls als einen der einflussreichsten Faktoren für die schleppende Entwicklung der politischen Bildung in Österreich im Vergleich zur BRD.²³⁴ Eine Einschätzung, die von der Verfasserin geteilt wird. Die Exklusion der Konflikt- und Spannungsebene im politischen Unterricht stellt auch heute noch oft ein Problem dar, ihre Ursprünge lassen sich zur österreichischen Politikkultur des Konsens, Proporz und der Sozialpartnerschaft zurückverfolgen.

Abschließend bleibt zu sagen, dass die drei Aspekte der Opferthese, der Nationsbildung und des Harmoniebedürfnisses den österreichischen Weg der politischen Bildung seit 1945 maßgeblich bestimmt haben. Abgesehen von der fälschlich eingenommen Opferrolle Österreichs, sind es vor allem die Ausbildung einer österreichischen Identität und die mangelnde Bereitschaft sich politischen und gesellschaftlichen Gegensätzen auszusetzen, welche den Politikunterricht in Österreich gekennzeichnet haben und dies zu einem gewissen Ausmaß auch heute noch tun.

²³⁴ Gespräch mit Herbert Dachs am 19. 5. 2010.

7. Um- und Ausblick in Österreich

Die Entwicklungen in der schulischen politischen Bildung seit Ergehen des Erlasses 1978 bis Ende des letzten Jahrzehnts kann man wohl als überaus bescheiden bezeichnen. Während diesen beinahe dreißig Jahren wurde es sehr ruhig am vormaligen Kampfplatz der Politik. So kann behauptet werden, dass die oben beschriebenen Entwicklungsdefizite der politischen Bildung und ihre Ursachen im Verlauf der drei Dekaden wenig bis gar nicht aufgeholt wurden. Es gab zwar einzelne Initiativen wie die Änderung der Bezeichnung „Staatsbürgerkunde“ zu „Politische Bildung“ oder die Einführung des Kombinationsfaches „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ an den AHS-Oberstufen im Schuljahr 2001/02, doch eine ernstzunehmende Auswirkung auf Qualität und Quantität der politischen Bildung in Österreich konnte damit nicht erzielt werden. Auch die von einer 1991 gegründeten Arbeitsgemeinschaft formulierten Forderungen nach einem eigenen Unterrichtsfach und dem dazugehörigen Lehramtsstudium wurden nicht aufgegriffen.²³⁵

Erst die bundesweite Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre brachte 2007 wieder Bewegung in die Debatte rund um die politische Bildung. Im Zuge dessen kam es zu der Regierungsinitiative „Demokratie lernen“, durch die viele Projekte umgesetzt wurden. Eine der wichtigsten Initiativen stellte die Entwicklung eines Kompetenzmodells²³⁶ der politischen Bildung dar, das vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in Auftrag gegeben und durch eine Kommission von Experten und Expertinnen entwickelt wurde. Dieser Entwurf fand ab dem Schuljahr 2008/09 Eingang in den Lehrplan für die Unterstufe.²³⁷ Außerdem kam es zur erneuten Änderung des Titels des Gegenstandes zu „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. Beides bedeutete eine bereits seit Langem nötige Stärkung der politischen Bildung auf Bundesgesetzesebene. Schließlich kam es im selben Jahr auch zur Einrichtung des ersten österreichischen Lehrstuhls für Didaktik

²³⁵ Vgl. Klepp, Cornelia. Politische Bildung in der Schule – aktuelle Trends und Herausforderungen. In: Klepp, Cornelia; Rippitsch, Daniela (Hrsg.). 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich. Wien 2008, S. 233-237.

²³⁶ Vgl. Krammer, Reinhard et al. Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Informationen zur Politischen Bildung, 2008/29.

²³⁷ Vgl. bm:ukk. Politische Bildung NEU im Schuljahr 2008/09. Informationserlass vom 28. 09. 2008. Wien 2008.

der Politischen Bildung an der Universität Wien und 2009 zur Einführung des Masterstudiums „Politische Bildung“ an der Johannes-Kepler Universität Linz.²³⁸

Das österreichische Kompetenzmodell der politischen Bildung wurde in Anlehnung an das deutsche Modell²³⁹ aus dem Jahr 2004 entwickelt und seine Inklusion in den Unterstufen-Lehrplan stellt eine Neuheit dar, mit der noch kein anderer Gegenstand außer der Geschichte aufwarten kann. Die Kompetenzorientierung, die sich als Antwort bzw. Gegenstrategie nach dem PISA-Schock 2001 entwickelte, gewinnt immer mehr an Einfluss und hat ein grundlegendes Umdenken in der deutschsprachigen Bildungslandschaft bewirkt. Der Paradigmenwechsel ist lediglich seit zehn Jahren im Gange und daher stellt die bundesgesetzliche Verankerung eines Kompetenzmodells einen großen ersten Innovationsschritt dar, ein Schritt, der von der politische Bildung in Deutschland bisher noch nicht vollzogen wurde. Angesichts der oben beschriebenen, schleppenden Implementierung der schulischen politischen Bildung in Österreich stellt die nun von ihr eingenommene Vorreiterrolle in Sachen Kompetenzorientierung eine positive bildungspolitische Überraschung dar.

Die Senkung des Wahlalters entfachte die mediale und politische Aufmerksamkeit für die politische Bildung nach Dekaden des Stillstands erneut. Die politischen Beweggründe für die Initiativen der letzten Jahre sind sicherlich an der Zielsetzung des/der mündigen und politisch kompetenten Jugendlichen festzumachen, welche/r der Ausübung des Wahlrechts informiert und begründet nachgehen kann. Man könnte auch sagen, dass die Jugendlichen für das Wählen mit 16 „fit gemacht“ werden sollen, schließlich übernehmen sie dadurch Verantwortung und können eine Möglichkeit der Mitgestaltung wahrnehmen. Unmündige sollen zu Mündigen, politisch informierten und interessierten, aktiven Bürgern und Bürgerinnen gemacht werden. Die Zielsetzung per se ist sicherlich begrüßenswert, ihr taktischer Einsatz erinnert hingegen erneut an die „Feuerwehr“-Funktion der politischen Bildung, die sie bereits einige Male seit Ende des Zweiten Weltkrieges einnehmen musste. Die Erwartungshaltung gegenüber der politischen Bildung hat sich im Laufe der letzten Jahrzehnte sicherlich verändert. Der kritische Bürger, die kritische Bürgerin stellt

²³⁸ Hellmuth, Thomas; Klepp, Cornelia. Politische Bildung, 79-80.

²³⁹ Vgl. GPJE. Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts. 2004.

nun die zentrale Zielsetzung des Politikunterrichts dar. Das Verständnis bzw. die Vorstellungen der Wirkungsweise von politischer Bildung haben sich hingegen nicht sonderlich verändert. Krisenintervention stellt auf politischer Ebene nach wie vor die zentrale Funktion der politischen Erziehung dar. Der Glaube an die Wirkung der politischen Bildung als „Allheilmittel“ von gesellschaftlichen und/oder politischen Problemen scheint ungebrochen.

Im Zuge des gesteigerten Interesses rund um die politische Bildung 2007-2008 kam es auch erneut zu einer Diskussion bezüglich der Einführung eines eigenen Unterrichtsfaches. Und erneut wurde diesen Forderungen nicht nachgekommen. Man entschied sich für die Stärkung der politischen Bildung innerhalb der Fächerkombination mit Geschichte. Die Implementierung des Kompetenzmodells werte diese Maßnahme auf, allerdings wurde zeitgleich auch ein historisches Kompetenzmodell für das Kombinationsfach eingeführt, was die Wertigkeit der politischen Bildung innerhalb der Kombination wiederum relativiert. Inwiefern die Lehrplanreform 2008 die politische Bildung tatsächlich aufgewertet hat, wird sich erst in einiger Zeit feststellen lassen, da sie derzeit erst seit drei Jahren gültig ist. Allerdings haben Reformen dieses überschaubaren Ausmaßes in der Vergangenheit gezeigt, dass Neuerungen erst nach etlichen Jahren bzw. Jahrzehnten Wirkung zeigen. Die Einführung eines eigenen Unterrichtsfaches hätte einen massiven Eingriff in die Schulstruktur bedeutet und ihre Wirkung wäre weitaus schneller und direkter ausgefallen.

Die Reform eines Schulgegenstandes bedeutet immer auch Konsequenzen für die LehrerInnenausbildung. So hätte die Etablierung eines eigenen Faches höchstwahrscheinlich die Einführung eines Lehramtsstudiums für diesen Gegenstand als Konsequenz nach sich gezogen. Die Stärkung der politischen Bildung innerhalb des Kombinationsfaches brachte die Einrichtung einer eigenen fachdidaktischen Professur an der Universität Wien mit sich, welche unabhängig von der Institutsgruppe Geschichte und deren Fachdidaktikzentrum agiert. Allerdings sah man von einer Erhöhung der verpflichtenden Lehrveranstaltungsstunden für die politische Bildung ab. So blieb und bleibt die verpflichtende Semesterwochenstundenzahl für den Bereich politische Bildung innerhalb des Lehramtsstudiums Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

bei vier von insgesamt sieben. Verfasst der/die Studierende des weiteren die Diplomarbeit im jeweils anderen Unterrichtsfach und entfällt somit das Diplomanden-/Diplomandinnenseminar im Bereich der Geschichte, so muss man diese beiden Semesterwochenstunden im Bereich der politischen Bildung oder der Politikgeschichte absolvieren.²⁴⁰ Der im Vergleich zur historischen Ausbildung mehr als deutlich geringere Anteil der politikdidaktischen Lehrveranstaltungen lässt durchaus vermuten, dass die Lehrpersonen, welche das neue Kombinationsfach unterrichten, äußerst geringe Kenntnisse über politische Bildung und ihre didaktischen Theorien vermittelt bekommen. Daher kann die Errichtung des Departments für Didaktik der Politischen Bildung, so bedeutend sie auch sein mag, lediglich als ein Anfangspunkt betrachtet werden. Die Verankerung der politischen Bildung in der LehrerInnenausbildung bleibt nachwievor mangelhaft, weshalb sich die Auswirkungen der Lehrplanreform 2008 mit Sicherheit in Grenzen halten werden. Solange die Bedeutung der politischen Bildung im Lehramtsstudium der Fächerkombination nicht gestärkt wird, bleibt ihre Stärkung in dessen Unterstufen-Lehrplan eine bloße Geste. Den Ansprüchen und Herausforderungen einer modernen Demokratie kann sie auf diese Weise mit Sicherheit nicht entsprechen.

Um die Position des Politikunterrichts in Österreich auf lange Sicht zu stärken, muss man sich für eine Organisationsform der Disziplin in der Schule entscheiden und diese konsequent umsetzen. Die Einführung eines eigenen Unterrichtsgegenstandes bei gleichzeitiger Beibehaltung des Unterrichtsprinzips stellt dabei die optimalste Variante dar und ihre große Bedeutung und Notwendigkeit soll an dieser Stelle auch von Seiten der Verfasserin nochmals betont werden. Die Wahrscheinlichkeit einer politischen Mehrheit für dieses Modell ist allerdings mittlerweile als eher gering einzuschätzen, vor allem kurzfristig betrachtet. Diese Umstrukturierung scheint derzeit eine große Hürde darzustellen, deren Überwindung bei weitem nicht die oberste Priorität der aktuellen Bildungspolitik darstellt.

²⁴⁰ Vgl. Studienplan Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Veröffentlicht am 27. 06. 2008 im Mitteilungsblatt der Universität Wien, 38. Stück. URL: http://www.univie.ac.at/mtbl02/2007_2008/2007_2008_330.pdf, 20. 01. 2011.

Mittelfristig wäre ein Gemeinschaftsfach der Sozialwissenschaften ein gangbarer Weg, der bereits von Vertretern des Faches angedacht wurde.²⁴¹ Dabei könnte man die Gegenstände Geographie, Wirtschaft, Geschichte und Politik miteinander verbinden und sowohl fachbezogen als auch fächerübergreifend agieren. Aber auch die Gleichstellung von Geschichte und Politischer Bildung innerhalb der bestehenden Kombination ist denkbar. Voraussetzung für beide Varianten ist natürlich die Reform des Lehramtsstudiums in Form einer Ergänzung von politikwissenschaftlichen und soziologischen sowie politikdidaktischen Elementen, da ohne eine entsprechende Ausbildung der Lehrenden jegliche Schulorganisationsreform ad absurdum geführt wird.

Unabhängig von allen institutionellen Festlegungen bedarf auch die Vorstellung von politischer Bildung in Österreich einer Neuorientierung. Die altbewährte Mentalität des politischen Unterrichts als beinahe mechanisch wirkendes Werkzeug der gesellschaftlichen Fehlerkorrektur muss dringend überdacht werden. Dadurch werden die Erwartungen an die Disziplin ins Unrealistische gesteigert und das Image einer wunderwirkenden Krisenmanagerin erzeugt und genährt. Diese Vorstellungen führen unweigerlich zu Enttäuschungen und anschließenden Schuldzuweisungen. Damit soll nicht behauptet werden, dass politische Bildung an Schulen ein sinn- und ergebnisloses Unterfangen darstellt. Der politische Unterricht an Schulen ist wichtig und muss Teil der schulischen Ausbildung sein, doch er wird nicht die Lösung aller Probleme mit sich bringen. Diese Vorstellung verkennt das Wesen der politischen Sozialisation durch die Institution Schule und die politische Bildung. Politische Sozialisation findet auch in anderen Bereichen wie der Familie oder dem Freundeskreis statt und politische Bildung ist langfristig und unterstützend konzipiert. Kurzfristige und unmittelbare Ergebnisse sind vom Politikunterricht nicht zu erwarten, ebenso wenig wie streng formulierte und eindeutig messbare Verhaltensweisen. Man sollte sich hierzulande endlich von der Vorstellung einer direkten und rasch hergestellten Korrelation zwischen politischer Bildung und politischem Verhalten bzw. Interesse verabschieden und die Aspekte des lebenslangen Lernens und der zahlreichen Umwelteinflüsse mehr in Betracht

²⁴¹ Vgl. Sander, Wolfgang. Wege zur Professionalisierung zwischen Fachlichkeit und Interdisziplinarität. Vortrag zur 1. Jahrestagung der IGPB am 25. 02. 2010 in Wien.

ziehen. Dies würde dem Image der politischen Bildung einen realistischen Rahmen geben ohne dabei an Bedeutung zu verlieren.

Die Geschehnisse der letzten Jahre sind durchaus als positiv zu bewerten und bedeuten eine klare Aufwertung des Politikunterrichts in Österreich. Sie stellen allerdings lediglich Etappen dar, deren Weiterentwicklung das vordringliche Ziel innerhalb der österreichischen Disziplin darstellen muss. Auf politischer Ebene ist man sich nunmehr über die Notwendigkeit von politischer Bildung einig, doch ihre Konkretisierung bleibt weiterhin vage und unzureichend. Bereits derzeit, 2011, ist ein Abflauen des öffentlichen und politischen Interesses an der politischen Bildung festzustellen. Eine ähnliche Entwicklung ereignete sich bereits einige Jahre nach Ergehen des Grundsatzerlasses und mündete in einer politisch bildnerischen Sackgasse mit jahrzehntelanger Ausdauer. Es bleibt abzuwarten, ob sich dieses Schicksal der politischen Bildung wiederholt oder ob es gelingt den Reformelan am Leben zu halten und so nachhaltige Erfolge für die schulische politische Bildung in Österreich zu erzielen.

8. Literaturverzeichnis

Monographien:

- Axer, Christine. Die Aufarbeitung der NS-Vergangenheit. Deutschland und Österreich im Vergleich und im Spiegel der französischen Öffentlichkeit. Köln 2011.
- Bailer, Brigitte. Wiedergutmachung kein Thema. Österreich und die Opfer des Nationalsozialismus. Wien 1993.
- Bauer, Birgit. Geschichte des österreichischen Bildungswesens von 1918 bis in die Gegenwart unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der LehrerInnen. Dipl. Arb., Wien 2004.
- Bokelmann, Hans. Die ökonomisch-sozialethische Bildung. Heidelberg 1964.
- Borcherding, Karl. Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland. Eine Materialsammlung zur Entwicklung der politischen Bildung in den Schulen 1871-1965. München 1965.
- Bungenstab, Karl-Ernst. Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US Zone 1945 – 1949. Düsseldorf 1970.
- Chlubna, Karin. Der schwierige Umgang mit der NS-Vergangenheit im deutsch-österreichischen Vergleich. Eine komparative Studie über Erinnerungsarbeit und Gedenkkultur anhand ausgewählter Fallbeispiele. Dipl. Arb., Wien 2004.
- Dahrendorf, Ralf. Gesellschaft und Freiheit. München 1961.
- Detjen, Joachim. Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München 2007.
- Ellwein, Thomas. Pfl egt die deutsche Schule Bürgerbewusstsein? Ein Bericht über die staatsbürgerliche Erziehung an den höheren Schulen der Bundesrepublik. München 1955.
- Engelbrecht, Helmut. Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Bd. 5, Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien 1988.
- Fischer, Kurt Gerhard. Einführung in die Politische Bildung. Ein Studienbuch über den Diskussions- und Problemstand der Politischen Bildung in der Gegenwart. Stuttgart 1970.
- Fischer, Kurt Gerhard; Herrmann, Carl; Mahrenholz, Hans. Der politische Unterricht. Bad Homburg 1960.
- Frei, Norbert. 1968. Jugendrevolte und globaler Protest. München 2008.

- Gagel, Walter. Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90. 3. Aufl., Wiesbaden 2005.
- Germ, Alfred. Politische Bildung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht. Saarbrücken 2009.
- Giesecke, Hermann. Didaktik der politischen Bildung. München 1965.
- GPJE. Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts. 2004.
- Grosser, Dieter et al. Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen. Hrsg. von Braun, Walter et al. Stuttgart 1976.
- Grossmann, Ralph; Wimmer, Rudolf. Schule und Politische Bildung I. Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich. Klagenfurt 1979.
- Habermas, Jürgen. Die nachholende Revolution. Kleine Politische Schriften VII. Frankfurt 1990.
- Heintel, Peter. Politische Bildung als Prinzip aller Bildung. Wien München 1977.
- Hellmuth, Thomas; Klepp, Cornelia. Politische Bildung. Wien 2010.
- Jablonek, Clemens et al. Schlussbericht der Historikerkommission der Republik Österreich. Vermögensentzug während der NS-Zeit sowie Rückstellungen und Entschädigungen seit 1945 in Österreich. Zusammenfassungen und Einschätzungen. Wien u.a. 2003.
- Kosiek, Rolf. Die Machtübernahme der 68er. Die Frankfurter Schule und ihre zersetzenden Auswirkungen. 7. Aufl. Tübingen 2009.
- Litt, Theodor. Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes. 6. Aufl. Bonn 1961.
- Mambour, Gerrit. Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Schwalbach/Ts. 2007.
- Neumayr, Sascha. Politische Bildung in Österreich. Eine historische Betrachtung der politischen Bildung an Österreichs Schulen seit 1918; mit einer Bestandsaufnahme der Gegenwartsbedeutung. Dipl. Arb., Linz 1997.
- Rada, Robert. Die Entstehung des Grundsatzes Politische Bildung in den Schulen und ein Jahr danach. Ein Beispiel politischer Willensbildung im Bereich der österreichischen Verwaltung. Diss. phil., Wien 1980.
- Rappersberger, Rupert; Nigrowics, Alexander. Politische Bildung in Österreich. Historische Betrachtung und empirische Studie. Dipl. Arb., Wien 2010.

- Rathkolb, Oliver. Die paradoxe Republik. Österreich 1945-2005. Wien 2005.
- Sander, Wolfgang. Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. Marburg 2004.
- Schausberger, Norbert. Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie. Wien München 1970.
- Schausberger, Norbert. Politische Bildung. Grundsatz- und Curriculumfragen. Wien, 1979.
- Schausberger, Norbert. Wesen und Aufgaben der politischen Bildung. Wien 1971.
- Schmiederer, Rolf. Politische Bildung im Interesse der Schüler. Frankfurt/M. 1977.
- Schmiederer, Rolf. Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts. Frankfurt/M. 1971.
- Schmiederer, Rolf. Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945. Frankfurt/M. 1974.
- Schnell, Hermann. Bildungspolitik in der Zweiten Republik. Wien 1993.
- Schätz, Anna. Politische Bildung in den Schulen Mitteleuropas im Zeitraum von 1945 bis 1955. Diss. phil., Wien 2003.
- Spornol, Boris. Notstand der Demokratie. Der Protest gegen die Notstandsgesetze und die Frage der NS-Vergangenheit. Essen 2008.
- Stourzh, Gerald. Um Einheit und Freiheit. Staatsvertrag, Neutralität und das Ende der Ost-West-Besetzung Österreichs 1945-195. 4. Aufl., Wien 1998.
- Sutor, Bernhard. Didaktik des politischen Unterrichts. Eine Theorie der politischen Bildung. Paderborn 1971.
- Wassermann, Heinz. Verfälschte Geschichte im Unterricht. Nationalsozialismus und Österreich nach 1945. Innsbruck 2004.
- Weiß, Wolfgang. Lehrerbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. München 1976.
- Wilhelm, Theodor. Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung. 2. Aufl., Stuttgart 1953.
- Ziegler, Meinrad; Kannonier-Finster, Waltraud. Österreichisches Gedächtnis. Über Erinnern und Vergessen der NS-Vergangenheit. Wien 1993.
- Zöllner, Erich. Geschichte Österreichs. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. 8. Aufl., Wien 1990.

Beiträge in Sammelbänden:

- Botz, Gerhard. War der „Anschluss“ erzwungen? In: Kreissler, Felix (Hrsg.) Fünfzig Jahre danach – Der „Anschluss“ von innen und außen gesehen. Wien 1989, S. 97-119.
- Brückmüller, Ernst (Hrsg.). Wiederaufbau in Österreich 1945-1955. Rekonstruktion oder Neubeginn? Wien 2006.
- Butterwegge, Christoph (Hrsg.). NS-Vergangenheit, Antisemitismus und Nationalismus in Deutschland. Beiträge zur politischen Kultur der Bundesrepublik und zur politischen Bildung. Baden-Baden 1997.
- Dachs, Herbert. Politische Bildung in Österreich – ein historischer Rückblick. In: Klepp, Cornelia; Rippitsch, Daniela (Hrsg.). 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich. Wien 2008, S. 17-34.
- Engelbracht, Helmut. Die Eingriffe der Alliierten in das österreichische Schul- und Erziehungswesen nach 1945. In: Heinemann, Manfred (Hrsg.). Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich. Stuttgart 1981, S. 278-308.
- Gutachten zur Politischen Bildung und Erziehung vom 22. 1. 1955. In: Empfehlungen und Gutachten des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1956. Gesamtausgabe. Stuttgart 1966, S. 827 ff.
- Gutjahr-Löser, Peter; Knütter, Hans-Helmuth. (Hrsg.). Der Streit um die politische Bildung. Was man von Staat und Gesellschaft wissen und verstehen sollte. München 1975.
- Jürgensen, Kurt. Zum Problem der „Political Re-education“. In: Heinemann, Manfred (Hrsg.). Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich. Stuttgart 1981, S. 114-139.
- Klepp, Cornelia. Politische Bildung in der Schule – aktuelle Trends und Herausforderungen. In: Klepp, Cornelia; Rippitsch, Daniela (Hrsg.). 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich. Wien 2008, S. 233-237.
- Kuhn, Hans-Werner; Massing, Peter; Skuhr, Werner (Hrsg.). Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven. 2. Aufl., Opladen 1993.
- Köhler, Lotte (Hrsg.). Hanna Arendt/Heinrich Blücher: Briefe 1936-1968. München 1996.
- Lepsius, Rainer. Das Erbe des Nationalsozialismus und die politische Kultur der Nachfolgestaaten des „Großdeutschen Reiches“. In: Haller, Max; Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim; Zapf, Wolfgang (Hrsg.). Kultur und Gesellschaft. Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentages, des 11.

Österreichischen Soziologentages und des 8. Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich 1988. Frankfurt 1989, S. 274-264.

Pelinka, Anton. Der verdrängte Bürgerkrieg. In: Pelinka, Anton; Weinzierl, Erika (Hrsg.). Das große Tabu. Österreichs Umgang mit seiner Vergangenheit. Wien 1987, S. 143-153.

Sander, Wolfgang. Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.). Handbuch politische Bildung. 2. Aufl., Bonn 2007, S. 13-47.

Scheuerl, Hans. Aus der Entwicklung der Erziehungswissenschaft an den Universitäten der BRD 1945-1965. Ein Dokument aus dem Jahre 1954 im Rahmen seiner Vor- und Nachgeschichte. In: Hoffmann, Dietrich; Neumann, Karl (Hrsg.). Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und DDR. Band 1: Die Teilung der Pädagogik (1945-1965). Weinheim 1994, S. 101-115.

Wehling, Hans-Georg. Der Beutelsbacher Konsens. In: Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert (Hrsg.). Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977.

Wolf, Andrea. Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen. In: Wolf, Andrea (Hrsg.). Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“. Wien 1998.

Wulf, Peter. Deutschland nach 1945. In: Vogt, Martin (Hrsg.). Deutsche Geschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. 4. Aufl., Stuttgart 1997, S. 776-887.

Verosta, Stephan (Hrsg.). Die internationale Stellung Österreichs. Eine Sammlung von Erklärungen und Verträgen aus den Jahren 1938-1947. Wien 1947.

Artikel in Zeitschriften:

Dachs, Herbert. Der sieche Prometheus. Österreichs Politische Bildung in den Mühen der Ebene. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 1996/1, S. 5-18.

Dachs, Herbert. Ein gefesselter Prometheus? Über die Genese der Erlasses „Politische Bildung in den Schulen“. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 1979/1, S. 5-19.

Dachs, Herbert. Politikwissenschaft und politische Bildung. Einschätzungen – Defizite – Desiderata. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 1982/1, S. 59-68.

Dachs, Herbert. Unterwegs zur politischen Bildung. Über Bemühungen um die politische Bildung an Österreichs Schulen nach 1945. In: Jahrbuch der Universität Salzburg, 1975-77, S.9-26.

- Dachs, Herbert. Zwischen Anpassung und Reform. Zur Theorie der Politischen Bildung der BRD seit 1945. In: Zeitgeschichte, 1975/4, S. 99-107.
- Dorninger, Christian. Die Affäre Borodajkewycz: Vorgeschichte und Verlauf. In: Schriftenreihe zur Lehrerbildung im berufsbildenden Schulwesen, 1993, Heft 146, S. 9-14.
- Dorninger, Christian. Studentenprotest in Österreich 1966 – 1972: Einzelaktionen und reformistische Sublimierung. In: Schriftenreihe zur Lehrerbildung im berufsbildenden Schulwesen, 1993, Heft 146, S. 24-34.
- Ehs, Tamara. Über die Ursprünge österreichischer Politikwissenschaft – Ein Blick zurück im Bologna-Jahr 2010. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 2020/2, S. 223-241.
- Grossmann, Ralph; Wimmer, Rudolf. Lehrerrolle und politische Bildung. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 1975/2, S. 153-175.
- Heintel, Peter. Politische Bildung – Ein Fach? In: Zeitgeschichte, 1975-76/1-12, S. 364-378.
- Hilligen, Wolfgang. Worauf es ankommt. Überlegungen und Vorschläge zur Didaktik der politischen Bildung. In: Gesellschaft – Staat – Erziehung, 1961/8, S. 339-359.
- Klafki, Wolfgang. Kategoriale Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1959/4. Zit. nach: Sander, Wolfgang. Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. Marburg 2004, S. 134.
- Krammer, Reinhard et al. Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Informationen zur Politischen Bildung, 2008/29.
- Kreisky, Eva. Politische Bildung als Erziehung zur Anpassung. Zu Norbert Schausbergers „Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie“. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 1972/2, S. 71-81.
- Pelinka, Anton. Die Studentenbewegung der 60er Jahre in Österreich: 8 Thesen aus politikwissenschaftlicher Sicht. In: Schriftenreihe zur Lehrerbildung im berufsbildenden Schulwesen, 1993, Heft 146, S. 87-104.
- Pelinka, Anton. Zur Strategie der politischen Bildung in Österreich. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 1979/1, S. 41-50.
- Pleschberger, Werner. Politikwissenschaft und politische Bildung. Über fachinterne Probleme und Reformbemühungen. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 1979/1, S. 21-40.
- Rothland, Martin. Dualismus und Tradition – Einheit in der Praxis? Universitäre Erziehungswissenschaft und die Folgen der PH-Integration in Forschung und Lehre. In: Erziehungswissenschaft, 2006/33, S. 49-71.

Schausberger, Norbert. Staatsbürgerliche Erziehung oder Politische Bildung? In: Erziehung und Unterricht, 1968, S.649-664.

Schausberger, Norbert. Zum Problem einer Fachdidaktik der „Politischen Bildung“. In: Erziehung und Unterricht, 1976/1-10, S. 260-270.

Scheuerl, Hans. Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. Vorgeschichte – Konstituierung – Anfangsjahre. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1987/2, S. 267-287.

Stejskal, Herbert. Staatsbürgerliche Erziehung – einmal anders. Bericht über einen Versuch in einer Salzburger Maturaklasse. In: Erziehung und Unterricht 1952/10, S. 583-588.

Uhl, Heidemarie. Das „erste Opfer“. Der österreichische Opfermythos und seine Transformationen in der zweiten Republik. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 2001/1, S. 19-34.

Wassermann, Heinz. „Lange lebe Deutschland, Lang lebe Argentinien, Lang lebe Österreich ...“. Der Prozess gegen Adolf Eichmann: Eine Analyse historischer Bewußtseinsbildung durch die Tagespresse. In: Zeitgeschichte, 1993/7-8, S. 249-259.

Wimmer, Rudolf. Lehrerfortbildung und politische Bildung oder: Über die Widerstände der Schule gegenüber dem Anspruch politischer Aufklärung. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 1979/1, S. 91-104.

Artikel in Zeitungen:

Busek: Kein Klassenkampf in den Schulen. In: Neues Volksblatt vom 14. Jänner 1977. Zit. nach Dachs, Herbert. Ein gefesselter Prometheus? Über die Genese der Erlasses „Politische Bildung in den Schulen“. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 1979/1, S. 8.

Peter: Politische Bildung darf nicht Pflichtfach werden. In: Die Presse vom 20. Dezember 1976, Zit. nach. Rada, Robert. Die Entstehung des Grundsatzerlasses Politische Bildung in den Schulen und ein Jahr danach. Ein Beispiel politischer Willensbildung im Bereich der österreichischen Verwaltung. Diss. phil., Wien 1980, S. 89.

Vanillesoß von Sinowatz verursacht bei Busek Magenweh. In: Oberösterreichische Nachrichten vom 14. Jänner 1977. Zit. nach: Dachs, Herbert. Ein gefesselter Prometheus? Über die Genese der Erlasses „Politische Bildung in den Schulen“. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 1979/1, S. 8.

Stellungnahmen, Reden, Vorträge:

Antwort auf Große Anfragen der Fraktionen des Deutschen Bundestages zur politischen Bildung vom 23. 9. 1968. Zit. nach: Gagel, Walter. Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90, S. 192.

Arbeitsgemeinschaft. Unser Österreich 1945-1955. Zum 10. Jahrestag der Wiederherstellung der Unabhängigkeit der Republik Österreich. Der Schuljugend gewidmet von der österreichischen Bundesregierung. Zit. nach: Hellmuth, Thomas; Klepp, Cornelia. Politische Bildung, S. 54-56.

Deutscher Bundestag. 6. Wahlperiode, Stenografischer Bericht der 5. Sitzung am 28.10.1969. Zit. nach: Zit. nach: Mambour, Gerrit. Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Schwalbach/Ts. 2007, S. 96.

Erstentwurf des Grundsaterlasses. In: Wolf, Andrea. Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen, S. 30-31.

Eröffnungsrede des neugegründeten Bundestages der BRD am 7. September 1949. Zit. nach: Chlubna, Karin. Der schwierige Umgang mit der NS-Vergangenheit im deutsch-österreichischen Vergleich. Eine komparative Studie über Erinnerungsarbeit und Gedenkkultur anhand ausgewählter Fallbeispiele. Dipl., Wien 2004.

Protokolle des Kabinettsrates der Provisorischen Regierung Karl Renner. Zit. nach: Rathkolb, Oliver. Die paradoxe Republik. Österreich 1945-2005. Wien 2005, S. 21.

Rede zur Unterzeichnung des Staatsvertrages am 15. 5. 1955. Zit. nach: Rathkolb, Oliver. Die paradoxe Republik. Österreich 1945-2005. Wien 2005, S. 29.

Sander, Wolfgang. Wege zur Professionalisierung zwischen Fachlichkeit und Interdisziplinarität. Vortrag zur 1. Jahrestagung der IGPB am 25. 02. 2010 in Wien.

Stellungnahme der Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft, 23. Dezember 1977. Zit. nach: Wolf, Andrea. Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“. Wien 1998, S. 42.

Onlinere Ressourcen:

Moscow Conference, October 1943. In: University of North Carolina – Chapel Hill (Hrsg.). URL: <http://www.ibiblio.org/pha/policy/1943/431000a.html>, 22. 10. 2010.

Mitteilung über die Dreimächtekonferenz von Berlin 02.08.1945. In: documentArchiv.de (Hrsg.). URL: <http://www.documentArchiv.de/in/1945/potsdamer-abkommen.html>, 17. 10. 2010.

Studienplan Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Veröffentlicht am 27. 06. 2008 im Mitteilungsblatt der Universität Wien, 38. Stück. URL: http://www.univie.ac.at/mtbl02/2007_2008/2007_2008_330.pdf, 20. 01. 2011.

Gesetzestexte, Erlässe, Beschlüsse:

Allgemeine Richtlinien für Erziehung und Unterricht an österreichischen Schulen.
Erlass des Staatsamtes für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und
für Kultusangelegenheiten vom 3. September 1945, ZI. 460/IV/45.

bm:ukk. Politische Bildung NEU im Schuljahr 2008/09. Informationserlass vom 28.
09. 2008. Wien 2008.

Beschluss über die Behandlung der jüngsten Vergangenheit im
Geschichtsunterricht. Beschluss der KMK vom 11./12. Februar 1960.

Bundesgesetz vom 18. 7. 1962, BGBl 215/1962.

Bundesgesetz vom 25. 7. 1962, BGBl 242/1962.

Bundesgesetz vom 10. 2. 1970, BGBl 53/1970.

Bundesgesetz vom 4. 9. 1970, BGBl 275/1970.

Erklärung aus Anlass der antisemitischen Ausschreitungen des Deutschen
Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen vom 30. Januar 1960.

Politische Bildung in den Schulen. Erlass vom 11. 4. 1978, ZI 33464/6-19a/1978.
Veröffentlicht im VBI des BMfUuK am 1. 9. 1978.

Rahmenrichtlinien für die Gemeinschaftskunde in den Klassen 12 und 13 der
Gymnasien. Beschluss der KMK vom 5. Juli 1962.

Richtlinien für die Behandlung des Totalitarismus im Unterricht. Beschluss der KMK
vom 5. Juli 1962.

Staatsbürgerliche Erziehung. Erlass vom 6. Juli 1949, Z. 25.575-IV/12/49.
Veröffentlicht im VBI des BMfU vom 1. August 1949.

VBI des BMfUuK vom 1. 10. 1969, BGBl 102/1969.

VBI des BMfU vom 6. 7. 1967, BGBl 295/1967.

VBI des BMU 114/1956. Zit. nach: Wassermann, Heinz. Verfälschte Geschichte im
Unterricht. Nationalsozialismus und Österreich nach 1945. Innsbruck 2004.

Vorläufige Grundsätze zur politischen Bildung an den Schulen und Hochschulen.
Beschluss der KMK vom 15. 6. 1950.

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schulen
APO	Außerparlamentarische Opposition
BGBI	Bundesgesetzblatt
BMBWK	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2000-2007)
BMfU	Bundesministerium für Unterricht (1923-1938 und 1945-1969)
BMfUuK	Bundesministerium für Unterricht und Kultur (1970-1984)
BMHS	Berufsbildende mittlere und höhere Schulen
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (derzeit)
BMWF	Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (derzeit)
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BVG	Bundesverfassungsgesetz
CDU	Christlich Demokratische Union
CSU	Christlich Soziale Union
DDR	Deutsche Demokratische Republik
FDP	Freie Demokratische Partei
FPÖ	Freiheitliche Partei Österreichs
IGPB	Interessensgemeinschaft Politische Bildung
IHS	Institut für Höhere Studien
KMK	Konferenz der Kultusminister
KPÖ	Kommunistische Partei Österreichs
NATO	North Atlantic Treaty Organisation
NPD	Nationaldemokratische Partei Deutschlands
NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschland
SPÖ	Sozialdemokratische Partei Österreichs
VBI	Verordnungsblatt
VO	Verordnung
Zl.	Zahl
ÖGB	Österreichische Gewerkschaftsbund
ÖH	Österreichische Hochschülerschaft
ÖVP	Österreichische Volkspartei

Anhang

Politische Bildung in den Schulen. Erlass vom 11. 4. 1978, ZI 33464/6-19a/1978.
Veröffentlicht im VBI des BMfUuK am 1. 9. 1978. Wiederverlautbart mit GZ
33.466/103-V/4a/94 vom 9. März 1994, URL: [http://www.politische-
bildung.at/index.php?TITEL=Lehrpl%E4ne%20%7C%20Erl%E4sse&kthid=96
97](http://www.politische-bildung.at/index.php?TITEL=Lehrpl%E4ne%20%7C%20Erl%E4sse&kthid=9697), 27. 1. 2011.

Deutsches Abstract

English Abstract

Curriculum Vitae

Politische Bildung in den Schulen

Grundsatzерlaß zum Unterrichtsprinzip

I. Grundsätzliches

Die österreichische Schule kann die umfassende Aufgabe, wie sie ihr im §2 des Schulorganisationsgesetzes gestellt ist, nur erfüllen, wenn sie die Politische Bildung der Schuljugend entsprechend berücksichtigt. Politische Bildung ist eine Voraussetzung sowohl für die persönliche Entfaltung des einzelnen wie für die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Ganzen. Sie ist in einer Zeit, die durch zunehmende Kompliziertheit in allen Lebensbereichen gekennzeichnet ist, ein aktiver Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft und zur Verwirklichung der Demokratie. Wesentliche Anliegen der Politischen Bildung sind die Erziehung zu einem demokratisch fundierten Österreichbewußtsein, zu einem gesamteuropäischen Denken und zu einer Weltoffenheit, die vom Verständnis für die existentiellen Probleme der Menschheit getragen ist.

Politische Bildung ist einem Demokratieverständnis verpflichtet, das in der Anerkennung legitimer Herrschaft und Autorität keinen Widerspruch zur postulierten Identität von Regierenden und Regierten sieht.

Im Mittelpunkt steht aber die Frage, wodurch Herrschaft und Autorität von der Gesellschaft als rechtmäßig anerkannt werden: in einem demokratischen Gemeinwesen wird unabänderliches Merkmal sein, daß Autorität und Herrschaft aus der Quelle der freien Bestellung, der freien Kontrolle und der freien Abrufbarkeit durch die Regierten bzw. durch die von diesen eingesetzten Organe geschöpft werden. Dabei wird ein demokratisches Regierungssystem umso erfolgreicher arbeiten können, je mehr der Gedanke der Demokratie auch in anderen Bereichen der Gesellschaft anerkannt wird.

Politische Bildung in den Schulen wird davon auszugehen haben, daß die politische Sphäre im Zeichen von Wertvorstellungen steht. Friede, Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit sind Grundwerte, auf denen jede menschliche Gesamtordnung und somit jedes politische Handeln beruhen muß. Dabei muß aber bewußt bleiben, daß

diese Grundwerte oft in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen und daß auch bei gleichen ideellen Ausgangsvorstellungen verschiedene Auffassungen über die Verwirklichung dieser Ideen in einer bestimmten Situation bestehen können.

Politische Bildung vollzieht sich – auf der Grundlage der obengenannten Wertvorstellungen – in drei Bereichen, die einander wechselseitig bedingen:

1. Politische Bildung ist Vermittlung von Wissen und Kenntnissen:

Der Schüler soll einen Einblick in die Ordnungen und die verschiedenen Ausformungen des politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Lebens gewinnen. Er soll Sachinformationen über die historischen und gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen dieser Ordnungen erhalten und die in ihnen wirkenden Kräfte und Interessen erkennen.

2. Politische Bildung ist Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten:

Der Schüler soll die Fähigkeit zum Erkennen von politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Zusammenhängen und zu kritischem Urteil gewinnen. Die Einsicht in die einzelnen Faktoren gesellschaftspolitischer Entscheidungsfindung (die Träger von gesellschaftlicher, insbesondere von politischer Verantwortung, ihre Ziel- und Wertvorstellungen, ihre Interessen; die Entscheidungs- und Handlungsabläufe; die Machtverteilung) soll die Grundlage zu einer eigenen Meinungsbildung sein, um die persönliche Aufgabe bei der Gestaltung unserer Gesellschaft wahrnehmen zu können.

3. Politische Bildung ist Weckung von Bereitschaft zu verantwortungsbewußtem Handeln:

Politische Bildung will die Bereitschaft des Schülers wecken und fördern, politische Vorgänge aktiv mitzugestalten. Der Schüler soll bereit sein, Entscheidungen, die er nach eigenständigen Wertauffassungen getroffen hat – gegebenenfalls auch unter Belastung und unter Hintansetzung persönlicher Interessen – in politisch verantwortungsbewußtes Handeln umzusetzen. Der Auftrag zu Politischer Bildung wendet sich an alle Lehrer und bedeutet, daß Politische Bildung als Unterrichtsprinzip im Rahmen der durch Schulart, Schulstufe und Unterrichtsgegenstand gegebenen Möglichkeiten im Sinne der in Teil II angegebenen Zielvorstellungen wirksam wird. Dabei sind die Chancen, die sich durch den fachlichen Auftrag des Lehrers ergeben, ebenso zu nützen wie jene, die

sich von der pädagogischen Funktion her anbieten. Ein planvolles Zusammenwirken aller Lehrer ist anzustreben.

II. Nähere Umschreibung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung

Das Unterrichtsprinzip Politische Bildung strebt im Rahmen der Lehrplaninhalte folgende Ziele an:

1. Politische Bildung soll den Schüler befähigen, gesellschaftliche Strukturen in ihrer Art und ihrer Bedingtheit zu erkennen (Interessen, Normen, Wertvorstellungen; Herrschaft, Macht, Machtverteilung; politische Institutionen).

2. Politische Bildung soll die Überzeugung wecken, daß Demokratie sich nicht in einem innerlich unbeteiligten Einhalten ihrer Spielregeln erschöpft, sondern ein hohes Maß an Engagement erfordert; das sollte zur Bereitschaft führen, gemeinsam mit anderen oder allein alle Möglichkeiten realisierbarer Mitbestimmung im demokratischen Willensbildungsprozeß verantwortungsbewußt zu nützen.

Es soll auf eine "Politisierung" im Sinne eines Erkennens von Möglichkeiten hingearbeitet werden, am politischen Leben teilzunehmen, um die eigenen Interessen, die Anliegen anderer und die Belange des Gemeinwohls legitim zu vertreten.

3. Politische Bildung soll das Denken in politischen Alternativen schulen und dabei zu einer toleranten Einstellung gegenüber politisch Andersdenkenden führen. Dem Schüler soll bewußt werden, daß in einem demokratischen Gemeinwesen bei der Durchsetzung legitimer Interessen oft Zivilcourage nötig ist und daß Mehrheitsentscheidungen anzuerkennen sind, sofern sie in demokratischer Weise erfolgten und den Grundsätzen der Allgemeinen Menschenrechte entsprechen.

4. Politische Bildung soll das Verständnis des Schülers für die Aufgaben der Umfassenden Landesverteidigung im Dienste der Erhaltung der demokratischen Freiheiten, der Verfassungs- und Rechtsordnung, der Unabhängigkeit und territorialen Unversehrtheit unserer Republik wecken. Auf den defensiven Charakter unserer Landesverteidigung und auf Fragen der zivilen Schutzvorkehrungen und wirtschaftlichen Vorsorgemaßnahmen soll dabei besonders eingegangen werden.

5. Politische Bildung soll die Fähigkeit und Bereitschaft fördern, für unantastbare Grundwerte, wie Freiheit und Menschenwürde, einzutreten, Vorurteile abzubauen und sich auch für die Belange Benachteiligter einzusetzen; sie soll die Einsicht

vermitteln, daß das Herbeiführen einer gerechten Friedensordnung für das Überleben der Menschheit notwendig ist; sie soll ein klares Bewußtsein dafür schaffen, daß die Erreichung dieses Zieles weltweit den Einsatz aller Kräfte erfordert und als persönliche Verpflichtung eines jeden Menschen aufgefaßt werden muß.

III. Grundlegende Hinweise für die Gestaltung des Unterrichts

Für das Unterrichtsprinzip Politische Bildung ist die Vorstellung maßgebend, daß Lernen auf Erfahrung und Einsicht beruht und Erkennen und Wissen in Beziehung zu einer möglichen Aktivität stehen. Daher wird die Vermittlung von Lerninhalten durch eine Förderung des Erlebens demokratischer Einstellungen und Verhaltensweisen zu ergänzen sein. In diesem Sinne sollen die Schüler die Möglichkeiten zu selbständiger, verantwortungsbewußter Tätigkeit, wie sie unter anderem im Rahmen des Schulunterrichtsgesetzes vorgesehen sind, nützen.

Ein wesentlicher Anknüpfungspunkt für die Politische Bildung liegt in den sozialen Erfahrungen der Schüler. Daher werden Lernprozesse vor allem beim Erfahrungsbereich des Schülers anzusetzen haben.

Erzieherischer Grundsatz muß es sein, daß bei Stellungnahmen und Wertungen stets auch abweichende Meinungen aufgezeigt werden im Hinblick darauf, daß in der Demokratie auch verschiedene Wertvorstellungen und Meinungen nebeneinander bestehen können, sofern sie den für unsere Gesellschaft gültigen Grundwerten verpflichtet sind bzw. diese nicht verletzen. Gegensätzliche Interessen sollen offen dargestellt und unterschiedliche Auffassungen im Dialog ausgetragen werden, zumal das Gespräch eine wichtige Voraussetzung dafür ist, einen Konsens zu finden oder einen Kompromiß zu erzielen. Diese Art der Unterrichtsführung und des Erziehens stellt hohe Ansprüche an das fachliche und pädagogische Können und an die Einsatzfreude des Lehrers sowie an seine Fähigkeit, auf den Schüler in partnerschaftlicher Weise einzugehen. Der Lehrer wird Politische Bildung (gerade angesichts der oft starken Bindungen zwischen Lehrer und Schüler) keinesfalls zum Anlaß einer Werbung für seine persönlichen Ansichten und politischen Auffassungen machen. Erfordert es die Situation, daß der Lehrer seine persönlichen Ansichten darlegt, so wird er streng drauf zu achten haben, daß durch seine Stellungnahme abweichende Meinungen nicht diskreditiert werden und daß die

Schüler eine kritisch-abwägende Distanz zu dieser persönlichen Stellungnahme des Lehrers aufrecht erhalten können.

Die Beachtung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung bedeutet somit eine anspruchsvolle Herausforderung an alle Fähigkeiten des Lehrers, sie stellt aber ebenso an den Schüler hohe Ansprüche. Vom Schüler muß verlangt werden, daß er an der Sicherung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung im Rahmen jener Möglichkeiten mitwirkt, die vor allem das Schulunterrichtsgesetz eröffnet.

Erfolgreich wird die Politische Bildung an den Schulen besonders dann sein, wenn auch die Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern (in Schulgemeinschaftsausschüssen, bei Elternabenden, in Elternvereinen) von beiden Seiten genützt werden; dies gilt gerade im Hinblick auf die Hauptverantwortung der Eltern für die gesamte Erziehung.

Das Zusammenwirken von Lehrern, Schülern und Eltern wird die besten Voraussetzungen dafür schaffen, daß die österreichische Schule ihren Beitrag zur Mitgestaltung der politischen Kultur unseres Landes leisten kann.

GZ 33.464/6-19a/78 – Wiederverlautbarung mit GZ 33.466/103-V/4a/94

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Minoritenplatz 5, 1014 Wien, politische-bildung@bmukk.gv.at

www.politsiche-bildung.at/lehrplaene

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Vergleich der historischen Entwicklung der schulischen politischen Bildung in Österreich und der BRD. Der zeitliche Bezugsrahmen ist die Zeitspanne zwischen 1943/5 und 1976/8.

Um ein umfassendes Bild der politischen Bildung jener Zeit wiedergeben zu können, wird der Vergleich anhand von drei verschiedenen Perspektiven durchgeführt. Einleitend wird die unterschiedliche Entwicklung der Institutionalisierung des Politikunterrichts beider Länder näher betrachtet. Im selben Zug werden auch die politischen und gesellschaftlichen Geschehnisse des jeweiligen Zeitabschnittes erläutert. Anschließend folgt der Vergleich der Aufarbeitung der NS-Zeit in Österreich und der BRD. In diesem Kapitel steht vor allem der Umgang mit der Schuldfrage und seine Auswirkungen auf das Fach im Zentrum der Aufmerksamkeit, weshalb auch die Opferthese Österreichs und die Schuldübernahme der BRD analysiert wird. Die dritte Perspektive wird durch den Vergleich der Erwartungen an die politische Bildung bestimmt. Nicht nur die Erwartungen von politischen Verantwortungsträgern und Verantwortungsträgerinnen, sondern auch die Vorstellungen von Vertretern und Vertreterinnen der Disziplin in Form von fachdidaktischen Konzeptionen und Debatten werden berücksichtigt.

Im Zuge dieser Analyse können drei grundlegende Begründungen für die schleppende Entwicklung der politischen Bildung in Österreich formuliert werden. Einerseits konnte die von Österreich eingenommene Opferrolle Umerziehungsmaßnahmen und somit der Gründung von sozialwissenschaftlichen Disziplinen hierzulande vorbeugen. Abgesehen davon ermöglichte diese Position dem Land eine besonders lange Leugnung der Verantwortung für die NS-Verbrechen, was auch einen offenen und demokratischen Politikunterricht unmöglich machte. Andererseits okkupierte die Nationsbildung Österreichs den politischen bzw. staatsbürgerlichen Unterricht und nützte ihn zur Kreierung einer österreichischen Staatsgesinnung. Zusätzlich beeinflusste das in Österreich stark vorherrschende Harmoniebedürfnis die politischen Geschehnisse über einen langen Zeitraum, welcher durch den sozialpartnerschaftlichen Konsens definiert wurde und jegliche Konflikthaftigkeit des Politischen tunlichst vermied.

English Abstract

This paper is concerned with the comparison of the historical development of civic education in schools in Austria and Western Germany. It refers to the events taking place between 1943/5 and 1976/8.

In order to give a comprehensive insight into civic education at those times the account has been divided into three comparative approaches. Firstly, the different courses of the institutionalisation of civic education in the two countries are analysed. This outline also includes all relevant political and social events and attitudes of the time. Secondly, the divergent strategies of coming to terms with the NAZI-atrocities in both countries are compared. The chapter focuses on the different exposure to questions of guilt in Austria and Germany. In this context the Austrian self-perception as a victim of the NAZI-regime and the responsibility taken over by Germany are addressed. Lastly, the expectations concerned with the results of civic education in schools in the two countries are contrasted. In this case not only remarks and opinions of politicians and officials are considered, but also the ideas and theories of scholars specialised on the discipline of civic education and its didactics are accounted for.

With the help of this analysis three explanatory statements for the slowly progressing development of civic education can be formulated. On the one side Austria's adoption of the position of a victim of NAZI-Germany prevented the country from almost any kind of re-education measures and therefore precluded the foundation of academic social sciences in Austria. In addition, this line of argumentation enabled the state and its citizens to deny the responsibility for the NAZI-crimes for a long period of time and hence inhibited critical and democratic civic education. On the other side Austria's nation building occupied all resources of civic education in order to create an Austrian identity. Moreover, the Austrian need for a peaceful and harmonious society and political system impacted the political life for a long period of time, which was distinguished by social partnership and political decision-making by consensus. In this atmosphere the conflicting characteristics of politics were mostly omitted and due to this the aspect of conflict was not considered in civic education in Austrian schools either.

Curriculum Vitae

Persönliche Daten:

Name: Anna Klampfer

Geburtsdaten: Eisenstadt, 13. 08. 1984

Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung:

Juni 2011	Voraussichtlicher Studienabschluss, Lehramt Englisch und Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung
Feb-März 2009	Fachbezogenes Praktikum für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung am GRG 15 Diefenbachgasse, Wien
Sept 07-Juni 08	Erasmus-Auslandssemester an der University of Edinburgh, Schottland
Feb-März 2007	Fachbezogenes Praktikum für das Unterrichtsfach Englisch am Konrad-Lorenz-Gymnasium Gänserndorf, Niederösterreich
seit Okt 2004	Lehramtsstudium für Englisch und Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an der Universität Wien
2003/2004	einjähriger Auslandsaufenthalt als Au-Pair in Dublin, Irland
Juni 2003	Diplom- und Reifeprüfung, HBLVA f. Gartenbau
1998 – 2003	Höhere Bundeslehr- und Versuchsanstalt für Gartenbau, Wien – Schönbrunn
1994 – 1998	Hauptschule Theresianum Eisenstadt
1990 – 1994	Volksschule Eisenstadt

Berufliche Tätigkeiten:

seit Sept. 2011	Sondervertragslehrerin am BG 8, Piaristengymnasium, Wien
seit Sept 2011	Leiterin eines Englischkurses für die Berufsreifeprüfung an der VHS Floridsdorf, Wien
Okt 09-Juni 10	Studienassistentin am Institut für Didaktik der Politischen Bildung, Universität Wien
2005-2010	Kinderbetreuung bei diversen Ferienlagern in Salzburg, der Steiermark und dem Burgenland